

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior

Ana Beatriz Lobo Castro

M

2021



Ana Beatriz Lobo Castro

A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pela Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ana Beatriz Lobo Castro

A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pela Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Sumário	1
Declaração de honra.....	3
Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Tabelas	7
Lista de abreviaturas e siglas	9
Introdução	11
1. Surdez e Inclusão no Ensino Superior: Perspetivas de enquadramento	13
1.1. A surdez	13
1.2. Diretrizes no âmbito da inclusão e da educação inclusiva	19
1.2.1. Educação Inclusiva das pessoas surdas.....	28
1.3. Ensino Superior: enquadramento europeu e nacional	34
1.4. Estudos já realizados sobre o tema	43
2. Orientações e opções metodológicas.....	52
3. As diversas representações sobre o processo de inclusão das pessoas surdas no ensino superior	59
3.1. Estruturas de apoio aos/as estudantes.....	59
3.2. Estatutos dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais	60
3.3. Instituições de Ensino Superior.....	65
3.4. Associações representativas das pessoas surdas.....	78
3.5. Estudantes com surdez no Ensino Superior	83
3.6. Instituto Nacional de Reabilitação	91
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas.....	101
Anexos	109
Anexo 1 – Educação Inclusiva	110
Educação Inclusiva em Portugal	112
Relação entre Educação Inclusiva e Inclusão Social.....	119
Anexo 2- História da educação das pessoas surdas	121
Anexo 3- Caracterização do ensino Superior em Portugal.....	138

Anexo 4- Políticas Públicas no Ensino Superior em Portugal	142
Anexo 5- Caracterização do GTAES.....	145
Anexo 6- Lista de IES que possuem estruturas de apoio a ENEE	147
Anexo 7- Dificuldades sentidas pelos estudantes com surdez no ensino superior	148
Anexo 8- Recomendações para melhorar o processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior segundo diferentes autores	150
Anexo 9- Recomendações comuns entre os diferentes autores.....	161
Anexo 10- Mapa com distribuição geográfica das IES entrevistadas	164
Anexo 11- Guiões de entrevista semiestruturada	165
Anexo 12- Consentimentos Informados	183
Consentimento Informado para as Instituições de Ensino Superior	183
Consentimento Informado para as associações representativas de pessoas surdas	184
Consentimento Informado para estudantes.....	185
Anexo 13- Grelha de análise às estruturas de apoio do ensino superior	186
Anexo 14- Grelhas de análise aos Estatutos de Estudante com Necessidades Educativas Especiais.....	190
Anexo 15- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às Instituições de Ensino Superior.....	211
Anexo 16- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às associações representativas das pessoas surdas.....	332
Anexo 17- Grelhas de análise às entrevistas aos estudantes.....	361
Anexo 18- Caracterização do grupo de estudantes entrevistados/as.....	409
Anexo 19- Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI).....	413
Anexo 20- Tabela síntese dos resultados obtidos: Cruzamento das representações sobre a inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior	414

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2021

Ana Beatriz Lobo Castro

Agradecimentos

O fator de maior importância de qualquer feito humano é, muito provavelmente, o apoio de quem nos acompanha. Mais do que o resultado em si, fica-nos, em cada um de nós e de forma singular, o processo de desenvolvimento. Neste caminho percorrido, importa deixar expresso o meu agradecimento a todos e todas que me apoiaram na realização deste trabalho. Nas entrelinhas de qualquer investigação pode ler-se conquistas, momentos de realização e de felicidade, mas supõe-se também, desafios, dificuldades, momentos de desmotivação e de desorientação. É nestes momentos que aqueles que nos são mais próximos nos dão força, determinação e motivação necessárias para continuar a caminhar em direção ao que deslumbramos chegar.

Um agradecimento especial à professora Natália Casqueira, que foi orientadora da presente investigação com espírito de ajuda, compreensão, rigor, e acima de tudo, empoderamento.

Um agradecimento enorme à minha família, em especial à minha mãe Oscarina, ao meu irmão, aos meus tios e ao meu avô de coração David que sempre desejaram que os estudos fossem força motora para uma maior qualidade de vida e de realização pessoal. Um agradecimento especial ao Filipe, por nunca me ter deixado desistir nos momentos de maior frustração e insegurança. Um grande agradecimento à Catarina, à Filipa e à Inês, pessoas de grande significado e que sem elas tudo teria sido mais difícil.

Agradecer a todos que contribuíram para a realização da presente investigação, às Instituições de Ensino Superior, às Associações representativas das pessoas surdas e aos e às estudantes entrevistados. Um agradecimento especial às Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa Marlene Almeida, Maria João Azevedo e Susana Soares. Sem elas, não teria sido possível respeitar os princípios e valores inerentes a esta investigação. Obrigada pelo vosso espírito de missão.

Um agradecimento a todos os docentes que foram inspiração ao longo deste percurso académico, e que serviram de exemplo de excelência pelo trabalho realizado. Um agradecimento a todos e todas os e as colegas com quem partilhei aprendizagens, momentos felizes, e igualmente, desafios.

Resumo

A presente dissertação de mestrado possui como interrogação central o modo como é desenvolvido o processo de inclusão dos e das estudantes com surdez no ensino superior em Portugal, procurando conhecer as orientações políticas e jurídicas sobre o tema; as diretrizes e o *modus operandi* das Instituições de Ensino Superior neste processo de inclusão; como também, conhecer as representações sobre este fenómeno junto de diferentes atores sociais, nomeadamente das Instituições de Ensino Superior em Portugal, dos e das estudantes do ensino superior com surdez; e das associações representativas das pessoas surdas (ARPS). Para responder aos objetivos e inquietações de partida, a presente dissertação orientou-se pelo paradigma qualitativo, partindo de uma conceção construtivista do objeto de estudo. Foram utilizadas como técnicas de investigação as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Como principais reflexões do trabalho desenvolvido salientam-se: a influência das condições institucionais e do apoio informal no percurso académico dos e das estudantes; o modo como as diferenças existentes nas medidas de apoio disponibilizadas por cada Instituição de Ensino Superior são geradoras de desigualdades; a constatação da existência de um conjunto coeso de recomendações ao ensino superior no âmbito da inclusão destes estudantes capaz de colmatar muitas das necessidades identificadas; e a identificação de que o desafio atual se centra no desenvolvimento prático dessas mesmas recomendações de modo constante em todas as instituições de ensino superior portuguesas. Para isso, urge a sinergia de atores individuais, coletivos, associativos e de poder político com responsabilidade neste processo de modo a construir, em conjunto, os pressupostos e as ações a desenvolver tendo em conta um modelo de educação inclusiva no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Inclusiva; Estudantes Surdos/as.

Abstract

The main question of this master's thesis is the way in which the inclusion process of students with deafness in higher education in Portugal is developed, seeking to know the political and legal guidelines on the subject; the guidelines and modus operandi of Higher Education Institutions in this inclusion process; as well as getting to know the representations of this phenomenon among different social actors, namely, higher Education Institutions in Portugal; of students with deafness; and associations representing deaf people. To respond to the objectives and concerns of departure, this dissertation was guided by the qualitative paradigm, starting from a constructivist conception of the object of study. Were used as research techniques semi-structured interviews and document analysis. As main reflections of the work developed, the following aspects are: the influence of institutional conditions and informal support on the academic path of the students; the way in which the existing differences in the support measures provided by each Higher Education Institution generates inequalities; the verification of the existence of a cohesive set of recommendations for higher education, within the scope of the inclusion of these students, with the capacity to mitigate many of the identified needs; and the identification that the current challenge is centered on the practical development of these same recommendations steadily, in all Portuguese higher education institutions. For this, the synergy of individual, collective, associative and political power actors with responsibility in this process is urgently needed, in order to jointly build the assumptions and actions to be developed, considering an inclusive education model in higher education.

Keywords: Higher Education; Inclusive Education; Deaf students.

Índice de Tabelas

TABELA 1 CATEGORIAS E PERDAS AUDITIVAS	15
TABELA 2 COMPORTAMENTO AUDITIVO SEGUNDO AS CATEGORIAS DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA	15
TABELA 3 TABELA SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO NACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	119
TABELA 4 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS.....	135
TABELA 5 TABELA SÍNTESE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	142
TABELA 6 CONSTITUIÇÃO DO GTAEDS (2020).....	145
TABELA 7 INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM ESTRUTURAS DE APOIO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	147
TABELA 8 SÍNTESE DAS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR.....	148
TABELA 9 PROPOSTAS DE MELHORIA SEGUNDO PORFINO ET AL., (2016)	150
TABELA 10 PROPOSTAS DE MELHORIA SEGUNDO COELHO (2012)	152
TABELA 11 PROPOSTAS DE MELHORIA SEGUNDO O GT-NECTES (2017).....	153
TABELA 12 PROPOSTAS DE MELHORIA SEGUNDO A RESOLUÇÃO N.º 195/2017 DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA	159
TABELA 13 PROPOSTAS DE MELHORIA SEGUNDO SANTO (2019).....	160
TABELA 14 RECOMENDAÇÕES COMUNS ENTRE OS DIFERENTES AUTORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	161
TABELA 15 GRELHA DE ANÁLISE ÀS ESTRUTURAS DE APOIO ENTREVISTADAS DO ENSINO SUPERIOR	186
TABELA 16 GRELHA DE ANÁLISE AOS ESTATUTOS DE ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	190
TABELA 17 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA AO GABINETE DE APOIO AO ESTUDANTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA	211
TABELA 18 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA À ÁREA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM	228
TABELA 19 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA GAENEE DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA	241
TABELA 20 GRELHA ANÁLISE À EQUIPA DE COORDENAÇÃO DO REGIME APLICÁVEL AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA	255
TABELA 21 GRELHA ANÁLISE AO PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE (PAENEE-IPP)	268

TABELA 22 GRELHA ANÁLISE AO GABINETE DE APOIO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO ISCTE.....	282
TABELA 23 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA AO NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO	298
TABELA 24 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA AO/À REPRESENTANTE DA REITORIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (ÁREA DA AVALIAÇÃO E GARANTIA DA QUALIDADE).....	317
TABELA 25 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO PORTO	332
TABELA 26 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA À CNJS	344
TABELA 27 GRELHA ANÁLISE ENTREVISTA AO/À ESTUDANTE 1.....	361
TABELA 28 GRELHA ANÁLISE À ENTREVISTA REALIZADA AO/À ESTUDANTE 2.....	372
TABELA 29 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA DO/A ESTUDANTE 3.....	377
TABELA 30 ENTREVISTA REALIZADA AO/À ESTUDANTE 4	387
TABELA 31 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA A ANTIGO ESTUDANTE 5	390
TABELA 32 GRELHA ANÁLISE AO/A ANTIGO ESTUDANTE 6	398
TABELA 33 GRELHA DE ANÁLISE À ENTREVISTA A ANTIGO/A ESTUDANTE 7.....	403
TABELA 34 CRUZAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	414

Lista de abreviaturas e siglas

A3ES	AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
ASP	ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO PORTO
ARPS	ASSOCIAÇÕES REPRESENTATIVAS DAS PESSOAS SURDAS
BAES	BIBLIOTECA ABERTA DO ENSINO SUPERIOR
CNJS	COMISSÃO NACIONAL DE JUVENTUDE SURDA
CDPD	CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
DB.....	DECIBÉIS
DGES	DIREÇÃO GERAL DE ENSINO SUPERIOR
DGEEC	DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
ECRAENEE-IPB	EQUIPA DE COORDENAÇÃO DO REGIME APLICÁVEL AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
EENEE.....	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
ENIPD	ESTRATÉGIA NACIONAL PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
ENEE.....	ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
FCT	FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA
GAENEE-UNL.....	GABINETE DE APOIO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
GAENEE-ISCTE.....	GABINETE DE APOIO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO INSTITUTO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
GAE-IPC	GABINETE DE APOIO AO ESTUDANTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
GT-NECTES	GRUPO DE TRABALHO PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS NA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
GTAEDS	GRUPO DE TRABALHO PARA O APOIO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
IES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
INR	INSTITUTO NACIONAL DE REABILITAÇÃO
IPB.....	INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

IPC.....	INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
IPP.....	INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
IPS.....	INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
IPB.....	INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ISCTE.....	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
ILG.....	INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL
ILGP.....	INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA
LG.....	LÍNGUA GESTUAL
LGP.....	LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA
MCTES.....	MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
ME.....	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NAS.....	NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE
NEE.....	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NAI-UP.....	NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE DO PORTO
OCDE.....	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
PAENEE-IPP.....	PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
RS-IPS.....	RESPONSABILIDADE SOCIAL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
SCTN.....	SISTEMA CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO NACIONAL
TIC.....	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMPUTAÇÃO
UC.....	UNIDADES CURRICULARES
UO.....	UNIDADES ORGÂNICAS
UL.....	UNIVERSIDADE DE LISBOA
UP.....	UNIVERSIDADE DO PORTO
UNL.....	UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Introdução

A presente dissertação é realizada no âmbito do mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A sociologia tem-se preocupado não só com as questões de acesso à educação, como também, ao seu tipo e qualidade, analisando as relações entre as desigualdades sociais e a educação (Giddens, 2013). Neste sentido, a pedra basilar deste estudo é o direito constitucional à educação, onde o Estado é responsável pela sua democratização, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Partindo desta premissa a presente investigação foca-se no modo como é desenvolvido o processo de inclusão dos e das estudantes com surdez no Ensino Superior em Portugal.

O impulso para esta investigação partiu, como é frequente, de vivências pessoais que potenciaram o questionamento das desigualdades criadas pelo tratamento igual daquilo que são, inequivocamente, circunstâncias diferentes. Pensar no modo como o ambiente, em conjugação com fatores pessoais, influencia aquilo que é o percurso de cada um, e no fundo, de toda a sociedade, pareceu, e continua a parecer, um excelente mote sociológico.

Olhou-se para este fenómeno como algo não apenas individual, da responsabilidade de cada estudante, mas essencialmente, em como o contexto institucional influencia este processo, dependendo fortemente das medidas de apoio, da igualdade de oportunidades e da promoção da equidade de todos e todas aquelas que ingressam no ensino superior nas diferentes instituições de ensino. Assim, o nosso objeto empírico é, simultaneamente, as instituições de ensino superior (IES) portuguesas, os/as estudantes com surdez que nelas estão presentes, assim como, as associações representativas dos direitos destas pessoas. Querendo uma análise holística da problemática estudou-se a mesma em 3 níveis de análise: as orientações e legislação nacional e europeia sobre a educação inclusiva, nomeadamente no Ensino Superior; as diretrizes e o *modus operandi* das IES em Portugal; e procurou-se conhecer a perceção dos/as estudantes com surdez e das associações representativas dos direitos destas pessoas sobre o processo de inclusão destes estudantes no ensino superior.

A presente investigação intensiva orienta-se pelas características do paradigma qualitativo, destacando a pesquisa no local onde os atores sociais vivenciam o fenómeno e torna-se fundamental a sua participação ativa no estudo. Ancorada numa conceção construtivista, pretende-se interpretar os múltiplos sentidos e significados atribuídos ao processo de inclusão destes estudantes, não esquecendo o compromisso com a tentativa de articular a investigação e os seus resultados a um conjunto de orientações que possam melhorar tal processo (Creswell, 2010).

Organizou-se este estudo em 3 capítulos centrais. As incursões pelas configurações sobre a surdez, procurando enquadrar teoricamente o tema em estudo; as questões da investigação, apresentando as inquietações de partida, as opções metodológicas e objetivos da mesma; e a análise dos dados recolhidos. Por fim, procede-se à conclusão de todo o processo de planeamento e execução da presente investigação, como também, se tece considerações e reflexões aos resultados obtidos.

Espera-se que a presente investigação contribua para o conhecimento já construído sobre o tema, nomeadamente através de um olhar sociológico sobre este fenómeno, ancorado nas vozes de todos aqueles e todas aquelas que estão diretamente envolvidos neste processo.

1. Surdez e Inclusão no Ensino Superior: Perspetivas de enquadramento

1.1. A surdez

Neste capítulo será explorado o conceito de surdez, os paradigmas inerentes à mesma, as suas implicações para as pessoas surdas, como também, se irá refletir sobre a surdez através de uma perspetiva cultural.

Procedendo-se à caracterização da surdez Afonso (2007) refere que existem diferenças na terminologia usada na definição, dependendo do autor a que se recorre. Por **DEFICIÊNCIA AUDITIVA** entende-se uma deficiência na audição, permanente ou temporária (Ysseldyke & Algozzine, 1995, citado em Afonso, 2007), acrescentando-se a este critério o grau de perda auditiva (Jiménez et al., 1997, citado em Afonso, 2007). Tal distinção entre deficiência auditiva e surdez é de extrema importância, na medida em que configura duas populações com características completamente diferentes, implicando, conseqüentemente, abordagens sociais e educacionais distintas (Afonso, 2007). Importa referir que apesar da surdez surgir inevitavelmente de uma deficiência na audição, ao longo do presente trabalho será utilizado o termo déficit auditivo e surdez para caracterizar esta população, tendo em conta a visão e o paradigma pelo qual nos orientamos.

A deficiência auditiva é caracterizada do ponto de vista médico audiológico segundo 3 aspetos fundamentais: a causa, o tipo e o grau. Quanto às causas estas podem ser organizadas nos seguintes grupos: hereditária ou genética; a congénita; e a adquirida. No que se refere à deficiência auditiva hereditária, apenas 30 a 60% possuem esta causa (Kirk & Gallagher, 1991, citados em Afonso, 2007), confirmando-se que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, e de que, a maioria dos surdos tem filhos ouvintes; A surdez congénita é adquirida durante a gestação, sendo causada por problemas de natureza viral, bacteriana ou tóxica, afetando o feto através da mãe. As causas podem ter origem à nascença ou após o nascimento. Contudo, a idade do seu aparecimento é importante, na medida em que, um déficit auditivo adquirido antes do

desenvolvimento da linguagem (até aos 36 meses de idade) acarreta consequências mais graves do que o défice auditivo pós-locutória (Jiménez et al, 1997; Nunes, 1998, citados em Afonso, 2007). Quanto ao défice auditivo adquirido este pode ocorrer em qualquer momento da vida do ser humano. Apesar do consenso existente sobre as causas da surdez, importa realçar que na maioria dos casos a causa é desconhecida. Tal deve-se, por um lado, à pouca prevenção e diagnóstico, e por outro, pelo facto das crianças surdas apresentarem características semelhantes às crianças ouvintes durante vários meses.

Outro aspeto a considerar na classificação do défice auditivo é o seu tipo, determinado pelo local da lesão (Viader, 1994; Kirk e Gallagher, 1995; Ysseldyke e Algozzine, 1995; Lima 2000, citados em Afonso, 2007):

- Déficit auditivo de transmissão ou condução: quando existe uma lesão no ouvido externo ou médio, existindo uma perda auditiva entre os 60 dB, o que possibilita a condução óssea e a percepção da fala.
- Déficit auditivo neuro-sensorial ou de percepção: existe uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos, possuindo consequências graves na capacidade de descodificação do som. A perda auditiva é considerável, sendo que o sujeito não consegue escutar a sua própria voz.
- Déficit auditivo misto: quando a lesão está localizada no ouvido médio e interno, afetando os componentes de transmissão e percepção.

A outra característica a ter em conta é o seu grau. A audiometria tonal determina a perda auditiva em decibéis (dB). Na bibliografia consultada por Afonso (2007) (Kirk e Gallagher, 1995; Ysseldyke & Algozzine, 1995; Nunes, 1998; e Lima, 2000) encontra-se algumas divergências na terminologia utilizada, como também, nos intervalos de valores dos graus de surdez. Neste sentido, optou-se por orientar a presente investigação pela classificação utilizada por Lima (2000, citado em Afonso, 2007), visto que são as terminologias e os intervalos de valores utilizados por Afonso (2007) ao longo da sua obra.

Segundo Lima (2000, citado em Afonso, 2007, Quadro I, p.21) o déficit auditivo pode ser organizado em 4 categorias: o déficit auditivo ligeiro corresponde a uma perda auditiva entre os 21 décibéis (dB) e os 40 dB; déficit auditivo médio corresponde a uma perda auditiva entre os 41 dB e os 70 dB; déficit auditivo severo corresponde a uma perda auditiva entre os 71 dB e os 90 dB; e o déficit auditivo profundo corresponde a uma perda auditiva igual ou superior a 90 dB. Posto isto, considera-se **SURDEZ** uma perda auditiva profunda, igual ou superior a 90 dB, impedindo a pessoa de aceder à zona conversacional da fala/linguagem oral, através da audição. É uma surdez do tipo neuro-sensorial, com limitações graves na descodificação do som, onde o sujeito não consegue ouvir-se a si próprio.

Tabela 1 Categorias e perdas auditivas

Categorias	Défice auditivo ligeiro	Défice auditivo médio	Défice auditivo severo	Défice auditivo profundo (surdez)
Perda auditiva	21 dB e os 40 dB	41 dB e os 70 dB	71 dB e os 90 dB	>90 dB

Fonte: Tabela adaptada de Lima (2000, citada em Afonso, 2007).

Das diferentes categorias de deficiência auditiva, existem diferentes consequências no comportamento auditivo da pessoa. O quadro seguinte apresenta essas diferenças (Afonso, 2007).

Tabela 2 Comportamento auditivo segundo as categorias de deficiência auditiva

Défice auditivo ligeiro	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade em entender mensagens em ambientes ruidosos; -Dificuldade em identificar sons produzidos com voz sussurrada; -A utilização de próteses auditivas favorece uma melhor perceção; -Pode apresentar algumas dificuldades articulatórias;
Défice auditivo médio	<ul style="list-style-type: none"> -Apenas identifica palavras produzidas com elevação de voz; -É necessário a colocação de prótese auditiva para que consiga aceder aos sons; -Pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo; -Articulação bastante imprecisa; -Linguagem expressiva oral limitada;
Défice auditivo severo	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os sons próximos; - Apenas consegue perceber palavras amplificadas; -A aquisição da linguagem oral não é um processo espontâneo;
Surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Não percebe a fala através da audição, mas percebe sons altos e vibrações; -Apresenta muitas limitações na aquisição da linguagem oral.

Fonte: Adaptado do Quadro II de Afonso (2007)

A pessoa surda fica privada, em termos auditivos, de um conjunto de informações do cotidiano que invadem permanentemente o ouvinte. A falta de previsibilidade ou explicação dos acontecimentos pode potencializar sentimentos de desconfiança e insegurança, tendo maiores dificuldades em estabelecer relações de causa-efeito, devido à ausência de uma linguagem estruturada que dê sentido ao que se vê e que permita a evocação da imagem, mesmo quando esta não está presente (Afonso, 2007).

Apesar de se considerar importante maximizar as capacidades auditivas, existe a consciência de que a informação daí resultante é muito escassa e incompleta e que é insuficiente para uma normal aquisição da linguagem oral. Urge, então, recorrer a vias sensoriais alternativas que possibilitem uma melhor recepção (Afonso, 2007).

Ao nível da comunicação os problemas das pessoas surdas não se resumem aos aspetos recetivos/compreensivos, mas também aos de produção. Atualmente a ideia de que um surdo é um mudo está ultrapassada cientificamente, e é claro que as alterações da produção não derivam de perturbações dos órgãos fonadores, mas das limitações recetivas que impedem a imitação oral. Contudo, mesmo com um atendimento precoce, a produção oral das pessoas surdas apresentará várias lacunas. O vocabulário é restrito devido à pouca exposição à linguagem, tendendo para a utilização das palavras nos mesmos contextos onde foram utilizadas, sendo difícil generalizar o seu significado (Afonso, 2007).

Ao nível da formulação do discurso oral, a pessoa surda tem tendência a exprimir diretamente as ideias em função das suas necessidades, sem ter em consideração as regras morfossintáticas da Língua oral. Na generalidade, a mensagem é interpretada pelo interlocutor, apesar da sua deficiente construção em termos da semântica, pragmática e da utilização da fala (Afonso, 2007).

Afonso (2007) refere que para além das dimensões linguísticas, a surdez interfere nos aspetos cognitivos, psicomotores e afetivos, dependendo dos seus fatores e da maior ou menor precocidade do despiste, do acompanhamento psicopedagógico e

familiar. A linguagem é também o meio pelo qual se exprime sentimentos e emoções, e por isso, quando a criança é privada de tal expressão, pode tornar-se mais desajustada, instável, rebelde ou agressiva.

No que se refere ao desenvolvimento afetivo este é influenciado pela construção da linguagem ou pelas suas falhas, o que se verifica quer na Língua oral ou na Língua Gestual (LG). A afetividade das pessoas surdas pode ser afetada desde a sua gestão, pela impossibilidade de reconhecer a voz da mãe, como também, após a descoberta do défice auditivo, onde geralmente, se modificam as expectativas e as atitudes comunicacionais que se tinha até então. Neste processo é possível observar fases comuns ao luto tais como a negação, a culpa, a vulnerabilidade, a confusão e aceitação do défice auditivo (Silva, 2003, citado em Afonso, 2007, p.36).

Já na adolescência e juventude surgem a consciência de si próprio e sua identidade enquanto pessoa e enquanto pessoa surda, resultando, frequentemente na criação de grupos exclusivamente com pessoas surdas. A facilidade de comunicação através da LG acentua esta tendência, relacionada com a necessidade de identificação com outros com as mesmas características. A construção identitária faz-se também, pelo envolvimento familiar, escolar e social em que a pessoa surda está envolvida (Afonso, 2007).

As pessoas surdas impedidas de comunicar através de uma via vocal-auditiva, fazem-no através de um via visual e espacial, e neste sentido, detém uma grande capacidade para comunicar através de gestos. Mottez (1987, citado em Gomes, 2011) alerta para a questão da surdez como uma relação de comunicação entre os indivíduos, e por isso, se a considerarmos como uma condição de existência, o desafio coloca-se antes na utilização das Línguas Gestuais que dão conta de várias maneiras de comunicar.

Os estudos sobre as LG possibilitaram uma “rutura” com o paradigma médico que concebia a surdez como uma patologia, começando a olhar para a surdez como uma diferença cultural. Neste âmbito, Skliar (2001, citado em Afonso, 2007) propõe o paradigma socioantropológico da surdez, concebendo a pessoa surda como membro de uma comunidade linguística e étnico-cultural própria, retirando as conotações

deficitárias e focando na forma como cada comunidade, a ouvinte e a surda, possuem diferentes formas de ver e de se relacionar com o mundo, com uma construção identitária própria. Essa construção apresenta dificuldades acrescidas, na medida em que as pessoas surdas estão envolvidas, frequentemente, na comunidade ouvinte, com língua e cultura também específicas. Assim, os processos de sociabilização da comunidade surda são induzidos e não espontâneos.

Contudo, e segundo Kauchakje (2003, citado em Afonso, 2007, p.54), não obstante da importância da identidade grupal e no seu orgulho, não se pode esquecer os perigos de uma *“guetização fomentada e incentivada pelas próprias minorias, mediante a busca de construção e de reconhecimento de identidades singulares”*.

Apesar das várias referências que falam sobre a cultura surda (Moore e Meadow-Orlands, 1990; Lane, 1997; Quadros, 1997; Sacks, 1998; Góes, 1999; Silva e Kauchakje, 2003, entre outros), este é um fenómeno complexo de caracterizar. Assumindo, por exemplo, que cerca de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes, é essa cultura com a qual os filhos surdos terão o primeiro contacto. Sacks (1998) refere este aspeto na perspectiva dos pais, que expressam, frequentemente, o medo de o filho se tornar “um estranho”, negando-lhes a convivência com outros surdos ou a aprendizagem da LG. Tal ocorre porque parece existir uma clara separação entre o mundo das pessoas surdas e o mundo dos ouvintes, e apesar de existirem ouvintes que se envolvem com a comunidade surda, este é um envolvimento de afinidade às pessoas surdas, constituindo-se apenas como uma “comunidade de solidariedade”, mas não lhe pertencendo efetivamente. Teske (2001, citado em Afonso, 2007, p.56) concorda com Sacks (1998), afirmando que existe um “parentesco cultural” que é superior aos parentescos familiares.

Por outro lado, também se deve ter em conta que a cultura surda está envolvida na cultura ouvinte dominante, isto porque a segunda é maioritária. Nessa medida, existem também fenómenos de interação cultural que podem ir desde uma posição etnocêntrica até a um relativismo cultural absoluto. A verdade é que estes fenómenos não são lineares, podendo existir uma grande diversidade de situações dentro da comunidade surda (Reagan, 1990, citado em Afonso, 2007): pessoas surdas que se

incluem no bilinguismo e biculturalismo e que são membros da comunidade surda; indivíduos audiologicamente e culturalmente surdos, mas que não participam na comunidade surda; indivíduos surdos que pertencem a ambas as comunidades.

Tal variedade de situações implica um olhar atento às individualidades, não podendo, de forma alguma, considerar as pessoas surdas como um grupo social homogêneo. É um processo sujeito a várias variáveis, pelo que se torna até abusivo querer designar por “comunidade surda” todos os/as que são surdos. O mesmo acontece com as Associações de Surdos, que apesar de terem como principal objetivo representar e defender os direitos das pessoas surdas, atente-se que cada uma das pessoas surdas possuem ideologias diferentes sobre o que é ser surdo e o que é necessário em termos de defesa e aplicação de direitos. Sobre este assunto a educação de surdos está no centro de tais fragmentações.

Em síntese, enquanto o paradigma médico terapêutico está relacionado com o modelo biomédico da saúde (Giddens, 2013), o paradigma socioantropológico relaciona a surdez com a própria fonte de etnicidade das pessoas, sendo as características distintivas desta comunidade a linguagem, através das Línguas Gestuais e a história em comum. O fenómeno da etnicidade é produzido e reproduzido socialmente, e por isso, podemos observar vários sentidos atribuídos ao “ser surdo” (Giddens, 2013).

Neste sentido, parece-nos importante refletir em como, do ponto de vista socioantropológico se pode perspetivar a questão da inclusão das pessoas surdas no ensino superior. Sendo esta uma população com características heterogêneas, também as respostas educativas devem ser distintas e tendo em conta as individualidades, necessidades e capacidades de cada um. A educação deve estar, neste sentido, ancorada na construção de aprendizagens significativas e com respeito pleno das especificidades linguísticas e culturais desta comunidade.

1.2. Diretrizes no âmbito da inclusão e da educação inclusiva

O presente subcapítulo tem como objetivos analisar as diretrizes no âmbito da educação inclusiva, nomeadamente no que se refere às pessoas surdas. Para tal serão exploradas as orientações políticas quer no âmbito europeu e mundial, como também,

a nível nacional. Será apresentada de uma forma breve os acontecimentos mais significativos da história da educação das pessoas surdas, analisando os pressupostos relativos à sua inclusão nos sistemas de ensino.

Os principais documentos orientadores no âmbito da educação inclusiva são a Declaração de Salamanca publicada em 1994 (UNESCO, 1994), as recomendações do Conselho Europeu em 2018, nomeadamente a Estratégia de promoção, monitorização, proteção e implementação dos direitos humanos do Conselho da Europa (Council of Europe, 2017), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017) a serem alcançados até ao ano de 2030, nomeadamente no que se refere à educação. Tanto a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017) e o Conselho Europeu (2018) partem da premissa de que a educação é um direito fundamental e de que por isso, todos devem ter acesso à mesma.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um consenso mundial sobre as orientações no âmbito da educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), numa estratégia global para a educação que se pretende que seja para todos. A presente Declaração considera uma **CRIANÇA OU JOVEM COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)** aqueles cujas carências se relacionam com dificuldades escolares, com incapacidades ou com deficiências. Este documento pretende ser orientador das práticas no campo da educação inclusiva, não descurando a importância de adaptações nacionais e locais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) refere que as crianças e jovens devem ser educados nas escolas regulares de ensino, devendo as escolas serem capazes de se adaptar a todas as crianças, atendendo às suas singularidades, necessidades e potencialidades e adaptando-se aos diversos ritmos e estilos de aprendizagem, incluindo as crianças e jovens com NEE. Neste sentido, o princípio fundamental das **ESCOLAS INCLUSIVAS** é a aprendizagem dos alunos uns com os outros, independentemente das suas diferenças ou dificuldades, sendo o desafio colocado na capacidade de a escola desenvolver uma pedagogia centrada nos seus alunos, suscetível de os educar a todos com sucesso. O papel da escola inclusiva passa por incluir todas as pessoas, aceitar as

diferenças, apoiar as aprendizagens e responder às necessidades de cada aluno. Uma escola inclusiva para além do seu papel interno, possui igualmente um papel externo e de responsabilidade social, na medida em que, contribui e deve promover a construção de sociedades mais inclusivas e solidárias, que respeitem as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos. Para isso, a escola necessita de reformulações, o que implica adaptações curriculares, adaptações na organização escolar, nas instalações escolares, nas estratégias pedagógicas, na avaliação na utilização de recursos e na cooperação institucional e comunitária. O sucesso de uma escola inclusiva depende assim, de um esforço concertado de diferentes atores sociais, quer da comunidade escolar, quer da sociedade civil.

Apesar do princípio de que a educação inclusiva deve ser desenvolvida nas escolas regulares, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sublinha que podem existir casos onde a mesma seja mais eficiente em escolas ou turmas especiais, mas que tal deverá ser analisado individualmente e apenas desenvolvido caso seja demonstrado claramente a incapacidade de a escola regular satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais dos alunos. Devido às características particulares das pessoas surdas, das pessoas cegas e das pessoas surdocegas, a Declaração de Salamanca refere que a sua educação poderá ser mais adequada nas escolas ou em turmas especiais, devendo a Língua Gestual ser utilizada como meio de comunicação e de educação destes alunos.

Especificamente no que se refere à educação, a UNESCO (2017) estabeleceu para o ano de 2030 o objetivo de assegurar a **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e em todos os níveis de ensino. Neste sentido, a UNESCO (2020) considera que a Educação Inclusiva é para todos os estudantes, apesar se esta estar comumente associada às necessidades das pessoas com deficiência ou à Educação Especial. A Educação Inclusiva pretende abraçar e considerar a diversidade como uma oportunidade, potenciando sentimentos de valorização, respeito e pertença em todos os estudantes. Também o Conselho Europeu (2018) apelou para que todos, incluindo as minorias étnicas, os de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, assim como, os estudantes com deficiência e

necessidades especiais, tenham igualdade no acesso à educação inclusiva e de qualidade.

A Educação Inclusiva exige um trabalho de cooperação e partilha de responsabilidades entre professores, a escola, a família, a sociedade em geral e as diferentes áreas de intervenção, visto que é também uma condição indispensável para o desenvolvimento da inclusão social e da construção de sociedades mais justas, sustentáveis, democráticas e igualitárias (UNESCO, 2020).

Apesar do consenso relativamente à educação inclusiva, a verdade é que se continua a assistir a desigualdades no âmbito da educação, quer ao nível do acesso, quer dentro do próprio sistema de ensino que reflete estereótipos e discriminações. Os mecanismos de exclusão não excluem apenas as pessoas com deficiência, mas também outras, devido ao seu género, à expressão da identidade de género, idade, local onde vivem ou nasceram, os seus rendimentos, a deficiência, a etnia, a indignidade, a língua, a religião, o status, a migração, a orientação sexual, crenças ou religião. Para além dos mecanismos de exclusão, outra barreira à educação inclusiva tem sido a sua aplicação prática, na medida em que alguns professores continuam a não adaptar o ensino e os materiais de aprendizagem à diversidade de todos os seus estudantes (UNESCO, 2020).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Conselho Europeu (2018) recomendam que os Estados Membros criem e desenvolvam sistemas educativos inclusivos e que estabeleçam mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional. O Conselho Europeu (2018) recomenda que estes sistemas inclusivos sejam transversais ao longo da vida e que os mesmos sejam desenvolvidos tendo em conta as recomendações da Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e para a Educação Inclusiva. Aconselha ainda que os Estados Membros apoiem na colmatação de necessidades específicas dos estudantes, assim como, devem apoiar no processo de transição entre a educação, a formação e a vida profissional.

São também feitas recomendações à legislação dos Estados Membros em matéria da educação inclusiva por parte da Declaração de Salamanca (1994), referindo a importância da igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino; a

importância de as políticas educativas terem em conta a heterogeneidade individual e de cada situação; a importância das políticas educativas serem desenvolvidas em cooperação com as organizações representantes das pessoas com deficiência; dessas políticas serem transversais às diferentes áreas da vida, de modo a desenvolver políticas holísticas; e de que a legislação deverá prever a frequência das crianças com NEE nas escolas regulares na sua área de residência, com exceção das situações devidamente analisadas, encorajando, mesmo nestas situações, a frequência parcial em escolas regulares.

A estratégia de promoção, proteção, monitorização e implementação dos direitos humanos do Conselho da Europa (Council of Europe, 2017) tem como objetivo orientar os Estados-Membros a implementar as suas estratégias nacionais para a deficiência. As estratégias para a deficiência pretendem alcançar a igualdade de oportunidades e a dignidade das pessoas com deficiência, garantindo-lhes independência, autonomia e participação plena na sociedade (Council of Europe, 2017).

Traçando um conjunto de questões importantes no âmbito da deficiência, será aqui destacada a questão da educação e da formação das pessoas com deficiência, tendo em conta os objetivos da presente investigação. O Conselho da Europa (Council of Europe, 2017) apela a uma educação de qualidade o que exige o acesso à educação, à formação e à informação sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência. Neste sentido, as orientações europeias colocam o foco na importância de as pessoas com deficiência conhecerem e terem poder para exercer os seus direitos.

O Tratado Internacional da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) aceite em Portugal em 2009 reforça este respeito pelos direitos humanos, nomeadamente das pessoas com deficiência. Tendo força vinculativa e ordem jurídica, os Estados assinantes devem adotar medidas que garantam os direitos consagrados no tratado, inclusive aqueles que dizem respeito às pessoas surdas. No que se refere às pessoas surdas, a CDPD refere os direitos linguísticos e culturais como sendo Direitos Humanos, tais como: o direito à língua; à identidade cultural; à educação em determinada língua; à igualdade de oportunidades; à não discriminação em razão da língua; e o direito à acessibilidade

mediante Intérprete de Língua Gestual (ILG) nos serviços públicos. Os artigos 2.º e 21.º da CDPD reconhecem a LG como meio de comunicação, juridicamente eficaz e válida, utilizada por Pessoas Surdas, e por isso, tem o Estado a obrigação de assegurar e promover a LG em qualquer contexto, equiparando-a à Língua oficial do país. A CDPD reconhece também às pessoas surdas o direito a uma educação bilingue, utilizando a Língua Gestual e a Língua oral do seu país de origem ou de residência.

Apesar de em 1997 o direito à Língua Gestual como forma de comunicação já ter sido reconhecido, tendo o artigo 74.º da constituição declarado a proteção e a valorização da mesma enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação igualitária, a verdade é que a Convenção reafirma tais direitos, considerando-os “*direitos básicos, universais, interdependentes, indivisíveis e irrenunciáveis*” (Sousa, 2011, p.13). Para Sousa (2011) torna-se claro que a Língua Gestual Portuguesa¹ é a pedra basilar dos direitos fundamentais reconhecidos às pessoas surdas, vista como um meio de comunicação imprescindível e de garante do pleno exercício de cidadania.

Relativamente às orientações nacionais podemos citar a legislação vigente, como a Lei n.º 38/2004, a Lei n.º 54/2018, posteriormente alterada pela lei 116/2019, o Conselho Nacional de Educação (2019) e a Estratégia Nacional para a Inclusão das pessoas com Deficiência a ser implementada entre 2021 e 2025 (INE, 2021), nomeadamente no que se refere ao eixo estratégico da Educação, Qualificação e Formação. Tais documentos nacionais são orientados pelos documentos mundiais e europeus nesta matéria já referidos anteriormente.

O direito à educação e à igualdade de oportunidades está consagrado na Constituição Portuguesa, como também é ratificado pelo Conselho Nacional de Educação (2019) que defende que o país deve garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissionais para as pessoas e grupos mais vulneráveis, nomeadamente as pessoas com deficiência. Assim, “todas as pessoas,

¹ Língua visual que se expressa no espaço tridimensional. Possui gramática própria, como qualquer língua, combinando parâmetros como a expressão facial, configuração das mãos, orientação, localização e movimento para transmitir um pensamento, mensagem ou entoação (INE, 2020).

independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de modo a adquirir conhecimentos e a desenvolver competências para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade” (Conselho Nacional de Educação, 2019, p.29).

A Lei n.º 38/2004 define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, tendo como objetivos a promoção da igualdade de oportunidades; a promoção da participação na sociedade; a promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho; a promoção do acesso a serviços de apoio; e a promoção de uma sociedade para todos. Esta lei define e reconhece os princípios fundamentais das pessoas com deficiência, referindo os modos da sua promoção e desenvolvimento. Destaca-se o reconhecimento pela singularidade das pessoas, tendo direito ao acesso à informação e a todos os bens e serviços da sociedade, não podendo ser discriminada com base na deficiência. Neste sentido, cabe ao Estado, assim como as entidades públicas e privadas o dever de realizar as ações necessárias à concretização de tais direitos. Nomeadamente no que se refere ao direito à educação, compete ao Estado adotar as medidas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência ao ensino inclusivo, mediante a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação. Também no emprego, deve o Estado e as empresas assegurar o acesso ao mesmo, utilizando, nomeadamente, quotas para o efeito.

O Decreto-Lei n.º 54 de 2018, posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019 é o reflexo das influências externas, quer mundiais, quer europeias, no enquadramento nacional em matéria de educação inclusiva. Os princípios da **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** dizem respeito a uma educação de qualidade, equitativa e que seja capaz de responder às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Reforça o papel que cada escola possui em reconhecer as diferenças e na adequação dos processos de ensino às idiossincrasias de cada um, através de medidas de aprendizagem personalizadas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Procura-se que os

alunos alcancem o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, ainda que através de percursos diferenciados. Para tal foram definidas medidas de suporte à aprendizagem organizadas em três níveis: as medidas universais, as seletivas e as medidas adicionais. Os diferentes níveis de medidas são mobilizados, ao longo do percurso escolar, em função das necessidades do aluno. Portugal foi um dos países que com esta legislação quis abandonar o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, reforçando que a educação inclusiva é de facto para todos, afastando a necessidade de categorização dos estudantes. Tal foi considerado pela UNESCO (2020) como um aspeto positivo, na medida em que a identificação das necessidades educacionais é um processo importante, contudo, não poderá significar uma rotulação dos estudantes, que pode levar a comportamentos estereotipados. Sobre este assunto a UNESCO (2020) recomenda ainda que se substitua o conceito de Necessidades Especiais pelo conceito de barreiras à participação e à aprendizagem.

A metodologia subjacente a este decreto-lei assenta no desenho universal da aprendizagem, o que incluir os currículos flexíveis, a monitorização das intervenções, o diálogo entre os professores e os encarregados de educação, e as medidas de apoio à aprendizagem organizadas nos diferentes níveis de intervenção, tendo em conta as necessidades e potencialidades dos estudantes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Também no que se refere ao apoio prestado fora do ensino regular, ou seja, nas escolas de educação especial este é prestado quando as medidas previstas no Decreto-Lei N.º 54/2018 se revelam insuficientes, tal como recomendado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (INR, 2021) reconhece a heterogeneidade das pessoas com deficiência, e neste sentido apela para que as políticas públicas respeitem tal diversidade. Esta estratégia definiu eixos prioritários que Portugal deve desenvolver entre 2021 e 2025. Entende por **SOCIEDADE INCLUSIVA** a garantia de que qualquer membro da mesma possa participar plenamente no exercício dos seus direitos de cidadania, reforçando a participação e a inclusão social em todas as vertentes da vida comunitária. Uma sociedade inclusiva pressupõe uma

educação e uma capacitação das pessoas para os seus direitos e deveres nas diversas dimensões da vida, sendo que tal perspectiva vai ao encontro da defendida pelas orientações europeias nesta matéria. Impõe-se assim, a garantia das acessibilidades físicas, de informação e de comunicação, sem as quais uma sociedade inclusiva não se desenvolve.

A ENIPD (2021-2025) é norteadada pelos princípios internacionais na matéria da inclusão das pessoas com deficiência², possuindo 8 eixos estratégicos a desenvolver. Tendo em conta o objetivo da presente investigação serão analisados em maior detalhe os eixos estratégicos referentes à promoção de um ambiente inclusivo, a educação e a qualificação, o trabalho, emprego e a formação profissional, e o conhecimento, investigação, inovação e desenvolvimento. Neste sentido, destaca-se a importância de medidas políticas de educação e formação inclusivas; a importância da promoção de políticas ativas de emprego e de acessibilidade aos locais de trabalho; assim como, a importância da recolha, da sistematização e da disponibilização da informação em formatos acessíveis e como meio privilegiado de criação de conhecimentos e sustentação às decisões em matéria de inclusão (INR, 2021). A ENIPD (2021-2025), e em relação ao Ensino Superior, define como objetivo geral a promoção da qualificação de nível superior das pessoas com deficiência, melhorando o acesso e a frequência deste grupo ao Ensino Superior. De modo a cumprir com estes objetivos pretende-se elaborar em 2022 um relatório que avalie o quadro normativo vigente sobre o Plano de Ação em curso, referindo propostas de ajustamento; criar Centros de Recursos Técnicos e Pedagógicos de apoio a estudantes com deficiência e a docentes; e elaborar uma proposta de Lei de Bases de acesso e frequência de pessoas com deficiência no Ensino Superior a ser apresentada até 2023; assim como, melhorar as condições de acessibilidade física.

² Tais como a Convenção das Nações Unidas sobre as Pessoas com Deficiências e as Recomendações Europeias sobre a matéria, nomeadamente com as Estratégias Europeias sobre a Inclusão.

Também a Carta Social da Pessoa Surda publicada em 2012 em Lisboa reúne as principais diretrizes a ter em conta na luta pelos direitos desta população. Este documento pretende garantir o respeito pela identidade cultural da comunidade surda portuguesa promovendo a Língua Gestual Portuguesa como uma língua oficial de Portugal, o que até à atualidade ainda não se verificou. Neste sentido, a carta apela a que se crie legislação específica de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e que se criem instrumentos que garantam o cumprimento dessas leis.

A Carta Social da Pessoa Surda (2012) salienta a importância das pessoas surdas terem livre acesso a todos os domínios da vida social, económica e cultural, devendo ser-lhes garantidas condições de igualdade e de oportunidades. No que se refere especificamente à frequência no Ensino Superior a Carta Social da Pessoa Surda (2012) defende que sejam criados sistemas de apoio ao nível da comunicação e da informação através da tradução e da interpretação em Língua Gestual Portuguesa, potenciando a informação e a formação das pessoas surdas. Relativamente ao acesso ao Ensino Superior, reforça a importância de serem criadas medidas específicas para esta população. No que se refere ao emprego e à formação profissional, importam garantir oportunidades e apoios adequados às necessidades desta população.

1.2.1. Educação Inclusiva das pessoas surdas

De acordo com o relatório “Educação Especial na Europa” (2003), os países da União Europeia podem ser organizados segundo três categorias: a primeira categoria é a via de trajetória única (one track approach), onde a inclusão dos alunos é realizada no sistema regular de ensino; a segunda categoria possui uma abordagem múltipla (multi track approach), integrando o sistema de educação especial no sistema regular; a terceira categoria designa a coexistência de sistemas educativos distintos (two track approach), onde os alunos com NEE frequentam escolas especiais com um currículo específico (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014). O relatório de monitorização global da educação inclusiva (UNESCO, 2020) refere que apesar de se observar um desenvolvimento da educação inclusiva, na maioria dos países predomina a segregação.

Portugal insere-se na via de trajetória única (one track approach), aderindo ao longo da história às orientações mundiais e europeias no domínio da educação inclusiva³. Possui atualmente legislação específica em matéria da educação inclusiva para o ensino obrigatório, nomeadamente a Lei n.º 54/2018. Atualmente o conceito de Educação Inclusiva refere-se à educação de todos e todas os/as alunos/as, onde os/as mesmos/as devem aprender uns com os outros, independentemente das suas diferenças ou dificuldades. Reconhece-se a imprescindibilidade da escola se adaptar a todos os alunos, criando e desenvolvendo respostas educativas inclusivas e eficazes (UNESCO, 1994).

No que se refere à educação de surdos, Rodrigues (2006, citado em Gomes, 2011) refere que para muitos autores o conceito de inclusão está diretamente associado à integração dos/as alunos/as em turmas regulares, sejam quais forem as características dos/as mesmos/as. Para este autor esta postura nega o princípio da flexibilidade defendido pela própria declaração de Salamanca, onde *“devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares”* (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994, p.18).

Rodrigues (2019) refere que se não for respeitada a diferença e o direito aos processos de ensino e aprendizagem diferenciados, não se está a respeitar verdadeiramente os princípios da inclusão. Fazer uma apologia da inclusão, sem que se assegure uma diferença de tratamento e o respeito pela diversidade, é uma *“caricatura da inclusão”* (p. 17). Incluir significa uma participação plena, e não apenas ter acesso.

Embora em Portugal a educação de surdos permaneça no âmbito da educação inclusiva, reconhece-se, a importância de metodologias e modelos de atendimento próprios para os surdos, sendo a inclusão entendida na perspetiva da diferenciação. Esta é uma questão central, onde os surdos são um grupo a lutar contra a tendência de

³ Anexo 1-Educação Inclusiva.

mainstreaming, onde dar a todos/as o mesmo modelo de educação, não será incluir, mas aculturar as pessoas surdas ao mundo dos ouvintes sem ter em conta a sua identidade. As comunidades surdas advogam que retirar uma criança surda de uma escola ou turma bilingue e colocá-la entre os pares ouvintes numa língua áudio-verbal, significa, pelo contrário, colocá-las num meio restritivo (Roots, 1999, citado em Gomes, 2012). Para o autor, um aluno surdo necessita de uma comunidade linguística de referência de modo a desenvolver competências linguísticas na interação com os pares. Estar num ambiente de ouvintes interfere na participação do aluno surdo, afetando a suas competências comunicativas e de autoestima.

Esta visão é partilhada também pela UNESCO (2020) que afirma que a inclusão nas escolas regulares não poderá ser realizada de forma despreparada ou sem responsabilidade pela inclusão. No que se refere às identidades, práticas, língua ou crenças, refere ainda que devem ser respeitadas a autodeterminação e a autorrepresentação dos grupos minoritários, colmatando preconceitos dominantes e, simultaneamente, deve-se empoderar as minorias.

Neste âmbito, e consagrado no Decreto-Lei n.º 54 de 2018, posteriormente alterado pela Lei N.º 116/2019, consolidam-se as escolas de referência para a educação bilingue em Portugal. Estas escolas são uma resposta educativa especializada que pretendem garantir o acesso ao currículo nacional comum, assegurando, igualmente, o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua, nomeadamente na sua vertente escrita. As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente em suporte visual. Possuem também, a possibilidade de introduzir disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente a Língua Gestual Portuguesa, a literacia braille e aplicação de todas as grafias específicas, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e competências sociais (Eurydice, 2020).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 não pressupõe a criação de grupos de alunos de acordo com as suas características, à exceção da constituição de grupos ou turmas de alunos que frequentam os Agrupamentos de Referência para a Educação Bilingue. Segundo a Eurydice (2020), os alunos que necessitem de recursos organizacionais para a Educação Bilingue, possuem prioridade na matrícula ou na sua renovação junto desses Agrupamentos de Escolas de referência. Apesar da existência desta legislação, é também dada a possibilidade das crianças surdas integrarem as turmas regulares com apoios no âmbito da Educação Especial.

Importa também referir a falta de orientações para os/as alunos/as surdos/as que possuem implante coclear, que são cada vez mais uma realidade. Estes alunos não deixam de ser surdos, mas necessitam de respostas adequadas. É neste sentido que impera o diálogo entre profissionais de saúde, os profissionais de educação, os investigadores, os pais e representantes do movimento associativo surdo, no sentido de assegurar uma educação bilingue para todos os alunos, ajustada às necessidades particulares de cada um (Coelho, Amorim e Mendes, 2012, citados em Gomes, 2012).

Segundo Gomes (2012) a história da educação de surdos tem-se movido entre diferentes perspetivas relativamente à surdez e ao conceito de inclusão, e em consequência, várias são as ações políticas significativamente distintas⁴. Mesmo no seio do Conselho da Europa é possível identificar diferentes perspetivas relativamente à surdez e ao seu enquadramento educativo. Uns defendem a perspetiva antropológica e cultural, reivindicando a LG como língua minoritária, outros consideram que a surdez se deve enquadrar nos planos de ação para a deficiência. O debate mantém-se, não raras as vezes entre o oralismo e os métodos bilingues. As metodologias oralistas têm como objetivo que a pessoa surda oralize, desenvolvendo capacidades de leitura labial, como também, de leitura e escrita da língua oral. Nas Metodologias gestuais e do bilinguismo, utilizam-se as Línguas Gestuais como primeira língua das pessoas surdas, desenvolvendo

⁴ Anexo 2- História da educação das pessoas surdas.

capacidades de leitura e escrita da língua oral (Afonso, 2007). O facto é que esta última perspectiva tem tido muita influência nas políticas educativas mais recentes.

As políticas educacionais dos diversos países europeus não têm uma linha de atuação comum, e se nos países nórdicos o modelo é marcadamente bilingue, noutros impera a integração dos estudantes surdos no ensino regular. Assim, as políticas educativas das pessoas surdas continuam ancoradas numa visão da LGP como uma estratégia facilitadora de acesso à informação, e não como mercado identitário e cultural das comunidades, existindo uma grande dificuldade em proceder a alterações de fundo nesta matéria. Apesar das mudanças nos discursos, as pessoas surdas continuam a ser representadas em termos de deficiência sensorial, não sendo reconhecido à língua gestual um estatuto igual ao das outras línguas. Em Portugal, a educação dos alunos surdos tem estado enquadrada na legislação da Educação Especial e da Educação Inclusiva, apesar das associações representativas da comunidade surda se terem imposto a tal organização (Gomes, 2012).

Sobre as políticas educacionais das pessoas surdas, destaca-se a fragmentação ideológica dos representantes das pessoas surdas, situação que remete para a instabilidade de identidades, e também, de políticas públicas. Observa-se uma falta de uma estratégia integrada a longo prazo para a educação de surdos, havendo uma cedência contínua de interesses profissionais e outros, com experimentações livres de escola para escola, sem um processo de monitorização e avaliação de tais experiências (Gomes, 2012). Outra questão são as sucessíveis mudanças nas políticas educativas, sem que muitas delas tenham sido avaliadas. Importa que as mudanças sejam feitas quando reunidas as capacidades para se observar os impactos das políticas, percebendo o que é necessário adaptar, manter ou excluir. Para César (2012, citado em Gomes, 2012), urge um compromisso com menos quantidade, mas mais qualidade, no sentido de uma legislação coerente e a partir de avaliações das práticas anteriores.

Coelho (2010, citada em Coelho, 2012) observa nos estudantes surdos um clima de descontentamento em relação às condições educativas que são proporcionadas às pessoas surdas e aos desenhos inadequados dos seus percursos, que são o reflexo dos seus insucessos educativos posteriores. Os principais erros educativos que os

estudantes surdos apontam são o acesso tardio e ocasional à LG, a dificuldade em aplicar o Português como segunda língua, os currículos reduzidos e as poucas exigências acadêmicas traduzidas em facilitismos, que penalizam não só as aprendizagens escolares, como possuem consequências negativas para a inserção socioprofissional, para a autonomia, e em suma, na vida (Coelho, 2012). É neste sentido que se considera imprescindível um desenho curricular adequado às especificidades de cada criança e jovem surdo, capaz de assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento da língua materna⁵, a LG, e o desenvolvimento de uma segunda língua, a língua vocal oficial do seu país, nomeadamente na sua modalidade escrita. Tal processo é visto pelos autores como o único caminho para a excelência e acessibilidade educativa dos alunos surdos, em paridade com os alunos ouvintes (Correia & Correia, citados em Coelho, 2012).

Neste sentido, e com uma visão verdadeiramente inclusiva, é essencial que se considere a surdez na sua dimensão sociocultural, possuindo uma diferença linguística. Impera que se reconheça o direito de as pessoas surdas estarem em equidade com as pessoas ouvintes ao longo de todo o seu percurso escolar e de formação profissional, reconhecendo que é o desenho inadequado dos percursos educativos o principal promotor de insucessos escolares, com consequências cognitivas, sociais e profissionais (Coelho, 2010, citada em Coelho 2012).

Do que foi dito, salientam-se as seguintes observações: a primeira é a de que a educação inclusiva não deverá ser desenvolvida para os alunos surdos nos mesmos moldes que é desenvolvida para outros/as alunos/as; em segundo, que a educação inclusiva está centrada na escolaridade obrigatória e neste sentido, carece de respostas ao nível do ensino superior; e em terceiro, de que urge a reflexão sobre as medidas inclusivas a desenvolver para os estudantes surdos no ensino superior, não podendo esquecer que, na sociedade atual em que vivemos, as qualificações influenciam fortemente a integração no mercado de trabalho, e por isso, o modo de vida, tornando-

⁵ Primeira língua que uma pessoa adquire naturalmente ao longo da infância (Dicionário da língua portuguesa 2008).

se premente proporcionar oportunidades mais equitativas aos estudantes ao longo da sua vida.

1.3. Ensino Superior: enquadramento europeu e nacional

Procede-se ao enquadramento do ensino superior, explorando as medidas de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais e refletindo sobre o modelo de educação inclusiva no ensino superior.

O ensino superior é enquadrado por documentos tanto nacionais, europeus como mundiais. A nível mundial destaca-se a Declaração Mundial de Ensino Superior publicada pela UNESCO em 1998; a nível Europeu a recente Agenda da União Europeia para o Ensino Superior publicada pela Comissão Europeia em 2017; e a nível nacional destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no que se refere ao Ensino Superior (Lei n.º 46/86, posteriormente alterada pelo Decreto-Lei 49/2005 e pela Lei 85/2009)⁶.

Estes documentos possuem as suas especificidades, mas existem categorias que são transversais nos diferentes documentos, tais como: o direito fundamental à educação; o desenvolvimento que o Ensino Superior deve promover; as desigualdades de acesso e frequência no ensino superior e a necessidade de uma maior inclusão; os conhecimentos, competências e profissionalização que o Ensino Superior deve promover; a articulação que deve existir entre as Instituições de Ensino Superior e a sociedade; e os desafios que este sistema de ensino tem vindo a enfrentar.

No que se refere ao direito fundamental à educação a UNESCO (1998) refere o artigo n.º 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que a nível nacional é referida a Constituição da República e especificamente a Lei n.º 46/86. Para a Comissão Europeia (2017) os sistemas de Educação e de Formação, nomeadamente o Ensino Superior constituem o fundamento de sociedades justas e democráticas.

⁶ Anexo 3 - Caracterização do Ensino Superior em Portugal.

Relativamente ao desenvolvimento a UNESCO (1998) refere que o Ensino Superior é fundamental para um desenvolvimento social e económico de forma endógena e sustentada, algo que é partilhado pelos pressupostos nacionais, que referem também que o Ensino Superior deve desenvolver a ciência, as tecnologias, as artes e as humanidades (Lei n.º 49/2005).

A UNESCO (1998) e a Comissão Europeia (2017) identificam as desigualdades de acesso e de frequência existentes no Ensino Superior, quer entre países em diferentes estados de desenvolvimento, quer dentro do mesmo país. A Comissão Europeia (2017) realça as desigualdades socioeconómicas, fator também apontado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. As orientações mundiais (UNESCO, 1998) e a legislação nacional (Lei n.º 46/86) proíbem a discriminação com base na etnia, no sexo, idioma, religião, cultura, condições socioeconómicas ou incapacidades físicas, sendo que em Portugal atribuiu-se ao Estado e às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade de promover a igualdade e as condições de acesso a todos os portugueses e portuguesas, devidamente habilitados, para o ingresso e frequência no Ensino Superior. Neste sentido, importa promover a inclusão dos estudantes, favorecendo o acesso a membros de minorias étnicas, culturais e linguísticas, a grupos menos favorecidos e a pessoas com deficiência (UNESCO, 1998), de modo a que a população universitária reflita a realidade social (Comissão Europeia, 2017) e eduque para a cidadania e participação cidadã (UNESCO, 1998). Para isso, importa respostas adequadas a todos os estudantes, numa ótica de intervenção holística e de resposta às necessidades sentidas (UNESCO, 1998; Comissão Europeia, 2017). A UNESCO (1998) refere que os métodos e práticas pedagógicas, os meios de produção de conhecimentos e as pessoas que integram o Ensino Superior devem ser diversificados.

Quer a Declaração Mundial do Ensino Superior (UNESCO, 1998) e a Agenda Europeia para o Ensino Superior (Comissão Europeia, 2017), como também os documentos nacionais (Lei n.º 46/86) referem os conhecimentos, competências e profissionalização que o Ensino Superior deve promover. Os documentos referem a importância do Ensino Superior na construção de conhecimentos científicos, intelectuais e técnicos rigorosos e sólidos nas diferentes áreas de conhecimento,

promovendo a sua difusão (UNESCO, 1998; Lei 49/2005). São também referidas um conjunto de competências consideradas fundamentais para dar resposta às profissões futuras, que exigirão qualificações elevadas. A competência mais referida é o pensamento e a análise crítica e reflexiva da realidade e dos problemas, contribuindo para soluções inovadoras (UNESCO, 1998; Comissão Europeia, 2017; Eurydice, 2020; Lei n.º 49/2005). A Comissão Europeia (2017) refere também as competências digitais, a comunicação, autonomia e a resiliência.

O Ensino Superior deverá capacitar as pessoas para o exercício de uma atividade profissional (UNESCO, 1998; Lei n.º 49/2005), assim como, deverá promover o crescimento do emprego (Comissão Europeia, 2017) e responder às necessidades do mundo laboral (UNESCO, 1998).

A investigação desenvolvida deverá ser aplicada a problemas e soluções concretas (Lei n.º 49/2005) e, portanto, deverá existir uma articulação entre as IES e a sociedade, reforçando o contributo da ciência, das tecnologias, das artes e das humanidades para o desenvolvimento social (UNESCO, 1998; Lei n.º 49/2005; Comissão Europeia, 2017).

No que se refere aos desafios identificados a UNESCO (1998) salienta-se as desigualdades de condições no acesso e na frequência no Ensino Superior; a qualidade do ensino e a relevância dos programas curriculares, a empregabilidade dos formandos, assim como, o acesso aos benefícios da cooperação internacional. A Comissão Europeia (2017) destacou a inadequação que se observa entre as necessidades da Europa e as qualificações dos europeus, assistindo-se a um défice de profissões altamente especializadas e um número elevado de qualificações com fracas competências básicas e transversais. Refere também o facto de o Ensino Superior não contribuir significativamente para a inovação da economia e o facto dos financiamentos aos Ensino Superior não estarem adaptados às suas necessidades. Nas ações necessárias a desenvolver no ensino superior foi referido o combate às inadequações de competências; a necessidade de elaborar sistemas de ensino superior inclusivos; a necessidade de o Ensino Superior contribuir para a inovação e de apoiar sistemas de ensino superior eficazes e eficientes (Comissão Europeia, 2017).

Especificamente ao Ensino Superior Português, o direito à educação é consagrado na Lei n.º 46 de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde a educação é transversal a todos e todas os/as portugueses e portuguesas, cabendo ao Estado a responsabilidade pela sua democratização e uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Assim, devem as Instituições de Ensino Superior *“assegurar condições para que todos os cidadãos, devidamente habilitados, possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida”* (Lei n.º 62/2007), devendo o Estado impedir os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades económicas, regionais ou sociais (Lei 49/2005). Na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior de 1998 (UNESCO, 1998) a questão do acesso a este sistema de ensino era referida tendo como base a meritocracia, as capacidades, esforços e determinação dos estudantes, devendo, contudo, as IES ampliar as oportunidades de acesso.

Segundo Crespo (1993, citado em Rodrigues, 2017, p. 16) é importante estudar a evolução do Ensino Superior, a sua história, para que a partir dela, se possa refletir sobre os avanços e recuos e operar as transformações que se impõem. Assim, foi realizada uma análise às políticas públicas no Ensino Superior em Portugal, utilizando como referência o artigo de Rodrigues (2017), assim como, a legislação publicada no *website* da DGES (2021)⁷. Da análise realizada, salienta-se a forte escassez de legislação referente à inclusão no Ensino Superior. Para além da menção do Contingente Especial de Acesso ao Ensino Superior e a criação de uma Comissão de Peritos do mesmo, as referências à educação inclusiva são mesmo inexistentes.

Para a UNESCO (2020) torna-se importante refletir sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior, na medida em que, as melhores qualificações podem facilitar a inclusão no mercado de trabalho das pessoas. Contudo, as políticas públicas, na generalidade dos países, têm-se concentrado no acesso dos/as estudantes ao Ensino Superior, sem que seja definida uma estratégia abrangente de equidade.

⁷ Anexo 4- Políticas Públicas no Ensino Superior em Portugal.

Ao passo que na educação inclusiva no sistema de ensino obrigatório assistiu-se ao abandono desta perspetiva, pela perspetiva de uma educação inclusiva para todos, no ensino superior a educação inclusiva está muito relacionada às pessoas com deficiência, sendo os apoios existentes no âmbito da inclusão definidos para este grupo específico de pessoas.

Os apoios existentes são o Programa “Inclusão para o Conhecimento”, o Balcão InluiES, as bolsas de estudo por incapacidade e os Contingentes Especiais de acesso ao Ensino Superior (DGES, 2020). O Contingente Especial de Acesso para o ano letivo 2020/2021 designa as **PESSOAS COM DEFICIÊNCIA** aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Portaria n. º180-B/2020, anexo II). Pinto e Neca (2020) apontam que no Ensino Superior foram colocados 384 estudantes com deficiência através do contingente especial em 2020, representando um aumento de 22,7% face a 2019. Este aumento de estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior tem vindo a aumentar progressivamente (no ano letivo 2019/2020 aumentou 16,8%, com 2311 alunos face ao ano letivo 2018/2019 com 1978 alunos).

No que se refere ao Programa “Inclusão para o Conhecimento” este foi criado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em articulação com DGES e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que visa promover condições adequadas à inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais em formação e no desempenho de atividades docentes e de investigação, bem como na participação ativa na vida académica, garantindo que os cidadãos com Necessidades Especiais possam integrar atividades académicas e científicas (GT-NECTES, 2017). Considera-se **PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS**, aquela com deficiência e/ou dificuldade intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional, que limitam a participação social, os relacionamentos interpessoais e as atividades de vida diária. Neste sentido, importa a mobilização de serviços especializados de modo a promover o desenvolvimento e o funcionamento biopsicossocial das pessoas.

Inserindo-se no Programa “Inclusão para o Conhecimento”, o Balcão IncluiES pretende apoiar os estudantes com deficiência no Ensino Superior, de modo a promover o seu sucesso. O Balcão IncluiES, através de parcerias com diversas entidades e associações, divulga informações sobre serviços e apoios disponíveis no Ensino Superior para as pessoas com deficiência; difunde e promove boas práticas e informações na área da deficiência e da inclusão; promove ações de sensibilização com a comunidade para o tema; assim como, pretende promover a mobilidade internacional do estudante/docente com deficiência no espaço europeu através do Programa Erasmus+. O portal *online* do Balcão IncluiES reúne os conteúdos sobre os apoios prestados às pessoas com deficiência no Ensino Superior (DGES, 2020).

Relativamente ao Sistema de Ação Social, o artigo 20.º da Lei 62/2007 refere a responsabilidade que o Estado possui no apoio económico dos estudantes mais carenciados e com aproveitamento escolar. Na ação social escolar estão incluídos apoios diretos, como as bolsas de estudo ou o auxílio de emergência, como também, os apoios indiretos, como o acesso à alimentação, alojamento, apoio educativo, serviços de saúde e atividades culturais e desportivas. No que se refere especificamente aos estudantes com Necessidades Especiais, designadamente os portadores de deficiência, é referida a Bolsa de Estudo por incapacidade, enquadradas no Programa “Inclusão para o Conhecimento”. A bolsa de estudo é atribuída anualmente e a quem comprovar uma incapacidade igual ou superior a 60% (Despacho n.º 8584/2017).

O Contingente Especiais para candidatos com deficiência no Ensino Superior é regulamentado anualmente pelo Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público, sendo que no presente ano letivo 2020/2021 este foi regulado pela Portaria n.º 180-B/2020. Esta Portaria definiu que os candidatos com deficiência possuem 4% das vagas fixadas para a 1ª fase ou duas vagas e 2% das vagas fixadas para a 2ª fase ou uma vaga. O processo de candidatura poderá ser realizado via *online*, devendo ser instruído no processo o atestado médico de incapacidade multiuso que avalie incapacidade igual ou superior a 60%. Caso os candidatos não apresentem o atestado médico referido anteriormente, devem apresentar a informação escolar e a declaração médica. Poderá ser ainda instruído o programa educativo individual, emitido

nos termos legalmente previstos, ou, na falta deste, informação detalhada da direção do estabelecimento de ensino secundário sobre o processo individual do candidato (Portaria n. 180-B/2020). A avaliação da deficiência considera as seguintes áreas da funcionalidade: manipulação; a mobilidade; a aprendizagem e aplicação de conhecimentos; a comunicação oral e escrita; a receção de informação; a autonomia nas atividades de vida diária; relacionamento interpessoal e de participação social. Na avaliação do desempenho individual dos candidatos devem ser tidos em consideração as repercussões das suas limitações em termos de funcionalidade, assim como, o tipo e grau de êxito das compensações e adaptações desenvolvidas (Portaria n. 180-B/2020, anexo II). Nas situações em que o candidato comprove, através do atestado médico de incapacidade multiuso, possui um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, a candidatura é automaticamente admitida. Nas restantes situações, a apreciação das candidaturas é realizada pela Comissão de Peritos, nomeada por despacho do diretor-geral do Ensino Superior, de forma meticolosa, devendo considerar os elementos documentais de comprovação da deficiência e a caracterização da mesma.

A DGES (2020) refere ainda as entidades que prestam apoio aos estudantes com deficiência, como o Instituto Nacional para a Reabilitação, a Unidade de Acesso da Fundação para a Ciência e Tecnologia e o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior, o GTAEDES⁸.

Um dos apoios no âmbito da educação inclusiva no Ensino Superior refere-se aos Gabinetes, Unidades ou Programas específicos que as generalidades das IES possuem e que integram serviços e apoios a estudantes com necessidades educativas especiais. Apesar da listagem disponível⁹ (DGES, 2020), não é mencionado o ano a que se referem os dados.

A Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2020) realizou um inquérito sobre as condições das IES e das suas Unidades Orgânicas no que se refere ao

⁸ Anexo 5- Caracterização do GTAEDES

⁹ Anexo 6- Lista de IES que possuem estruturas de apoio a ENEE.

apoio e ao acompanhamento das NEE dos seus estudantes. A DGEEC (2020), considerou **NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)** as necessidades que resultam de limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente ou temporário, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação oral ou escrita, receção de informação, aprendizagem, aplicação de conhecimentos, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Este inquérito apontou para que no ano letivo de 2019/2020 estivessem inscritos no Ensino Superior 2311 estudantes com NEE, dos quais 87,8% (2030 alunos) no ensino público e 12,2% (281 alunos) no ensino privado. Assistiu-se a um aumento de 16,8% de inscrições destes estudantes no ensino superior comparando com o ano letivo de 2018/2019, sendo que no ensino público o aumento é de 19,4% e no privado é de 1,1%. Contudo, realça-se o facto de o estudo não distinguir o tipo de alterações funcionais e estruturais dos estudantes com NEE, e por isso, engloba uma diversidade de alunos com características distintas.

Foram diplomados 406 estudantes com NEE em 2019/2020, sendo que 73 estudantes se diplomaram em cursos técnico superiores profissionais, 243 em licenciaturas, 65 em mestrados, 22 em mestrados integrados e 3 em doutoramento, um decréscimo de 29,6% comparativamente ao ano letivo anterior (DGEEC, 2020). Outro resultado importante de referenciar é o número de estudantes que estando inscritos no ano letivo 2018/2019, não se diplomaram ou não estão inscritos no mesmo estabelecimento e/ou curso em 2019/2020¹⁰. São referenciados 338 estudantes, sendo a licenciatura o ciclo que regista mais alunos (213) nestas circunstâncias. Apesar disso, verificou-se um decréscimo de 20,1% de alunos nestas circunstâncias em relação ao ano letivo anterior.

¹⁰ Importa salientar que estes dados permitem apenas concluir que os alunos não se diplomaram no ano 2018/2019 e não estão inscritos no mesmo par de estabelecimento e/ ou curso em 2019/ 2020, podendo ter mudado de estabelecimento e/ou curso, ter interrompido os estudos, ou terem desistido.

Das 104 instituições que responderam ao inquérito 65 indicam ter regulamentação específica para estudantes com necessidades especiais de educação, o que significa que 39 instituições (37,5%) não possuem regulamentação específica para estes alunos. Das 65 instituições que possuem regulamentação, 23 indicam ter disposições específicas no regulamento geral, 46 indicam ter regulamento/ estatuto específico para os alunos com NEE; e 14 referem ter outra regulamentação específica para os estudantes com NEE.

Os **serviços de apoio aos estudantes** com NEE integram um grupo de responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento dos/as estudantes, de modo a procederem ao levantamento das suas necessidades; encontrar soluções para as mesmas e para os problemas identificados; facilitar a comunicação entre estudantes, docentes e os serviços de cada estabelecimento; cooperar com iniciativas que melhorem as vivências académicas, sociais, culturais e desportivas destes alunos; assim como, devem assegurar a disponibilização de produtos de apoio adaptados que sejam capazes de auxiliar na aprendizagem dos estudantes (DGEEC, 2020). Estes serviços encontram-se em 54,8% das instituições inquiridas, o que significa que 45,2% das instituições inquiridas não possuem serviços de apoio aos estudantes com NEE. Das que possuem estes serviços, 16,3% possuem Unidades de Produção de materiais adaptados¹¹.

O Parecer n.1 do Conselho Nacional de Educação (2017) apresenta um conjunto de aspetos a ter em atenção aquando a elaboração de políticas de inclusão no Ensino Superior, tais como: legislação clara nos conceitos e finalidades, de modo a não ser a própria a criar um efeito discriminatório e estigmatizante nos interessados; a aprovação das medidas deve ser precedida de estudos rigorosos, de modo a antecipar, em relação a cada instituição, estratégias adequadas de apoio aos estudantes, de um lado, e a medir, de outro, o possível impacto financeiro; deve evitar-se, igualmente, a criação de

¹¹ Tais Unidades de Produção encontram-se na Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, no Instituto Politécnico de Leiria, na Faculdade de Ciências e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na Universidade do Minho e na Universidade do Porto.

legislação criadora de expectativas não realizáveis; deverá ser promovida uma maior articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, de modo a desenvolver respostas mais eficazes às situações individuais; é necessário prever e programar reforços orçamentais que as IES possam vir a necessitar, quer por parte das próprias instituições, quer por parte do orçamento de estado direcionado ao ensino superior; por fim, recomenda ainda o aconselhamento e o acompanhamento dos programas e ações de inclusão a desenvolver nas IES por parte de pessoas especializadas no assunto.

Para Ribeiro, Pires e Seco (2019) os desafios que se colocam em matéria da inclusão no Ensino Superior são: uma definição de políticas específicas de inclusão dos Estudante com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) no Ensino Superior; a existência de apoios nas instituições no âmbito da inclusão; a articulação entre o ensino secundário e o ensino superior; estudos sobre os ENEE no Ensino Superior, que permitam caracterizar esta população a nível nacional e avaliar a qualidade do processo de inclusão; concretização das recomendações já realizadas em matéria de inclusão no Ensino Superior; a inclusão de critérios de inclusão na avaliação e acreditação dos cursos de Ensino Superior; e a reflexão constante sobre as práticas de inclusão.

1.4. Estudos já realizados sobre o tema

Serão agora apresentados os principais resultados de estudos já realizados sobre o tema, tendo como principais referências o estudo desenvolvido por Coelho (2012); o trabalho desenvolvido por Porfino et al., (2016)¹²; o relatório sobre os estudantes com NEE desenvolvido pelo Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES, 2017); A Resolução n.º 195/2017 da Assembleia da República; o estudo desenvolvido por Martins, Borges, Lucio-Villegas e Gonçalves (2017); assim como, o estudo de Santo (2019).

¹² O estudo de Porfino et al., (2016) inquiriu 12% dos estudantes universitários com défice auditivo e visual em Portugal, o que correspondeu à inquirição de 22 estudantes surdos e 5 estudantes parcialmente surdos. Com a colaboração de Associações envolvidas no Projeto, o estudo estimou que no ano letivo 2013/2014 existissem cerca de 150 estudantes surdos no Ensino Superior.

Destaca-se que os estudos de Martins, Borges, Lucio-Villegas e Gonçalves (2017), a Resolução n.º 195/2017 e o estudo do GT-NECTES (2017) são referentes à inclusão dos estudantes com NEE no Ensino Superior, enquanto os estudos de Coelho (2012), de Porfino et al., (2016) e de Santo (2019) são referentes especificamente aos estudantes com surdez. É de salientar que os estudos no âmbito dos estudantes com NEE são mais frequentes, ao passo que, os estudos direcionados para a população com surdez no Ensino Superior são mais escassos.

Os estudos desenvolvidos no âmbito da inclusão dos estudantes com surdez são consensuais entre si. Das principais conclusões e consensos salientam-se: a falta de enquadramento legal para estes alunos no ensino superior, o que leva a que a as condições de frequência dos/as estudantes seja definida por cada IES; as dificuldades em caracterizar os estudantes com défice auditivo a nível nacional e institucional, na medida em que existe carência no levantamento e sistematização de dados oficiais¹³; existem poucos estudos sobre as pessoas surdas e os seus percursos escolares, especialmente no que se refere ao ensino superior; e o difícil acesso aos estudos já desenvolvidos nesta matéria (Coelho, 2012; Porfino et al., 2016; GT-NECTES, 2017; Conselho Nacional de Educação, 2017).

No que se refere à estrutura de apoio a estes estudantes as IES caracterizam-se pela diversidade, existindo IES com estas estruturas de apoio e outras não. As próprias estruturas de apoio divergem, podendo ser diferentes na sua estrutura, dinâmica organizacional, profissionais que contempla e no tipo de apoios prestados. Neste sentido, o modo de atuação das próprias IES é inevitavelmente diferente. Apesar disso, e de uma forma global, os autores consideram que se caminha para estruturas mais inclusivas, na medida em que, as IES se veem mais sensibilizadas para esta questão, criando ou desenvolvendo regulamentação específica orientadora das suas práticas

¹³ Nos CENSOS realizados em 2011 (INE, 2014) 506.342 pessoas responderam ter muita dificuldade em ouvir e 26.860 responderam que não conseguem realizar a ação. Para além destes dados da situação nacional, não existem dados estatísticos e atuais referentes à frequência desta população no Ensino Superior (Porfino et al., 2016; Coelho, 2007). Também as associações representativas das pessoas surdas entrevistadas para a presente dissertação, não conheciam, no momento da entrevista, os dados exatos do número de estudantes com surdez inscritos no ensino superior em Portugal.

encontradas, por exemplo, nos regulamentos internos ou nos estatutos especiais (Porfino et al., 2016).

Realça-se a falta de uma estratégia articulada de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, nomeadamente, as pessoas surdas, existindo um “vazio legal” que leva as IES a adotar medidas avulsas. Estas medidas estão também, não raras as vezes, dependentes da sensibilização dos dirigentes das IES sobre o tema da inclusão, e neste sentido, urgem políticas efetivas nacionais, que promovam a inclusão desta população no Ensino Superior (Porfino et al., 2016).

Coelho (2012) sublinha que toda a lógica de organização e funcionamento de todo o sistema educativo assenta no pressuposto de que os alunos são ouvintes, e por isso, as aulas, os trabalhos de grupo, os trabalhos individuais e as avaliações são desenhados nesses moldes. Os/as estudantes surdos/as necessitam de um esforço adicional de modo a acompanhar os conteúdos abordados ao longo dos cursos.

Coelho (2007) identificou algumas das características comuns entre os estudantes surdos que concluíram os estudos com algum sucesso e que os distinguem dos pares que não obtiveram os mesmos resultados. Salienta-se o facto de terem sido alunos exemplares ao longo do seu percurso escolar, investindo fortemente no mesmo, sendo o ensino superior um objetivo de vida; salienta-se a forte retaguarda familiar e o acompanhamento dos professores no estudo; no que se refere às características do foro biológico e fisiológico, são estudantes que possuem propensão para a oralidade, sendo muito poucos aqueles que apresentam uma surdez profunda. Por esse motivo, realizam uma boa leitura da fala; dominam e comunicam entre si usando a LG; e possuem um domínio da escrita e da leitura que lhes permite sobreviver ao percurso académico. Importa referir que este perfil de estudante surdo/a se reporta ao que mais se assemelha aos ouvintes, possuindo resíduos auditivos e capacidade de oralizar. Contudo, a questão colocada por Coelho (2007) refere-se à quantidade de estudantes surdos/as que possuem este perfil, e os que não o possuem, que desafios enfrentam no ensino superior.

No que se refere ao material e métodos pedagógicos, os resultados obtidos por Porfino et al., (2016) no grupo dos participantes surdos ou parcialmente surdos refere que 75% dos inquiridos necessita de adaptações dos mesmos. Os restantes 25% responderam que não necessitavam, contudo, na nossa opinião, teria sido interessante cruzar a necessidade ou a não necessidade de adaptações com o grau de défice auditivo do/a inquirido/a na medida em que, tal possui consequências e necessidades diferentes para o sujeito (Afonso, 2007) e, conseqüentemente, implica medidas educativas diferenciadas. *“Enquanto que a alguns bastaria ter a capacidade de adquirir um aparelho auditivo, a outros seria necessário pensar-se na Língua Gestual e no acompanhamento de um intérprete”* (Porfino et al., 2016, p.6). No que se refere a essas adaptações, 82,4% referiu precisar de materiais de apoio e orientação ao estudo; 76,5% referiu a necessidade de ter Interpretação em Língua Gestual Portuguesa nas aulas; 52,9% afirmou ter necessidade de aceder a materiais em suporte informático (como vídeo ou texto); mais de 50% refere a necessidade de simplificação dos conteúdos e legendagem; e 48,1% afirmaram necessitar de receber antecipadamente os materiais de estudo (Porfino et al., 2016).

Nos estudos analisados (Porfino et al., 2016; Borges et al., 2017; Conselho Nacional de Educação, 2017)¹⁴ Foram identificadas as seguintes dificuldades enfrentadas no Ensino Superior:

- Falta de enquadramento legislativo;
- Quebra de apoios prestados entre o ensino secundário e o ensino superior;
- Dificuldades individuais, nomeadamente: tirar apontamentos e acompanhar a matéria dada nas aulas; dificuldade em conjugar a observação do/a Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) com a informação do PowerPoint; a dificuldade em compreender textos em língua estrangeira; e a pouca competência na Língua portuguesa;

¹⁴ Anexo 7- Dificuldades sentidas pelos estudantes surdos no Ensino Superior.

- Dificuldades com os colegas e com os docentes, nomeadamente as de comunicação, relacionamento e o sentimento da falta de apoio;
- Dificuldades sentidas com as metodologias, materiais e recursos pedagógicos inadequados às suas necessidades e capacidades, tais como: o ritmo acelerado das aulas; a exposição da matéria exclusivamente pela via oral, sem referência a livros ou a artigos; a não disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis; os enunciados de exames complexos; a não cedência de tempo extra para a realização das provas; a obrigatoriedade de responder por escrito;
- Dificuldades contextuais: turmas com um elevado número de estudantes, não permitindo um apoio mais individualizado; as salas com má acústica e visibilidade; a não disponibilização de intérpretes de LGP por parte das IES; e o incumprimento das medidas estipuladas nos Estatutos e Regulamentos dos ENEE.

Porfino et al., (2016) questiona as IES sobre os **serviços e adaptações disponibilizados com mais frequência**, sendo os seguintes: adaptações na avaliação (15 IES); a existência de regulamentação específica (8 IES); o apoio individualizado (7 IES); o apoio logístico/ financeiro (5 IES); as adaptações pedagógicas (5 IES); o apoio psicológico/ psicopedagógico (5 IES); disponibilização de tecnologias de apoio (2 IES); e a existência de voluntários (2 IES). Especificamente para estudantes surdos/as, as IES referiram os seguintes serviços e adaptações: disponibilização do ILGP; o apoio individualizado; e a adaptação da avaliação.

É de relevo referir que quando questionados/as os/as estudantes sobre a sua satisfação ou não com os apoios conferidos pelas IES, observou-se uma grande variabilidade nas respostas. Tal poderá ser explicado, por um lado, pela diversidade de realidades socioeducativas em cada IES, podendo umas possuir mais recursos e apoios a estes estudantes do que outras, e por outro, pelo tipo e grau de surdez que o estudante possui, influenciado o seu processo de aprendizagem e inclusão académica.

Relativamente às propostas de melhoria apresentadas pelos autores é realizada a sua análise tendo em conta as seguintes dimensões: legislação; investigação; Planos de Ação Inclusivos; Sensibilização para o tema; Comunicação e Informação

Administrativa; acessibilidade digital; tradução e interpretação para LGP; informação acessível; produtos e serviços de apoio; planos curriculares e práticas pedagógicas; processo de inclusão co construído; avaliação e creditação; materiais de estudo acessíveis; recursos humanos; docentes; língua; regime de tutoria; vagas no contingente especial; acesso à ação social; inclusão laboral; boas práticas; e monitorização das políticas de inclusão. De modo a sintetizar a informação recolhida foram realizadas tabelas individuais que contém as propostas de cada autor¹⁵ Coelho (2012), Profino et al., (2016), GT-NECTES (2017), Assembleia da República com a Resolução n. º195 de 2017 e as propostas de Santo (2019). Foi também realizada uma tabela com as propostas comuns aos diferentes autores estudados¹⁶.

No que se refere à **legislação** (Porfino et al., 2016; GT-NECTES, 2017) é necessário criar programas governamentais que apoiem as IES na aquisição dos recursos necessários para as medidas de apoio, existindo percentagens específicas do Orçamento do MCTES para a adoção das mesmas. Recomenda-se que se cumpra com as declarações e convenções internacionais, bem como as orientações nacionais sobre o tema (Resolução n. º195/2017).

Porfino et al., (2016), GT-NECTES (2017) e a Resolução n. º195/2017 referem que devem ser criados **Planos de Ação** que contemplem o processo de inclusão, acompanhamento e monitorização dos estudantes, devendo ser criados, em todas as IES estruturas de apoio. Para Porfino et al., (2016), tais planos devem incluir um processo de identificação das necessidades dos estudantes junto dos mesmos e a informação relativa ao seu ingresso deve ser atempadas, de modo a preparar o processo de inclusão. Para os mesmos autores, a inclusão académica deverá estar em articulação com a comunidade e com as Associações Locais relevantes.

Porfino et al., (2016), Coelho (2012), a Resolução n.º 195/2017 e para Santo (2019) a **sensibilização** da comunidade geral e escolar sobre o tema da inclusão é

¹⁵ Anexo 8- Recomendações para melhorar o processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior segundo diferentes autores

¹⁶ Anexo 9- Recomendações comuns entre os diferentes autores.

fundamental, nomeadamente na informação sobre os desafios comunicacionais da população surda e as estratégias para os contornar.

No que se refere à **Comunicação e à Informação Administrativa**, as IES devem tornar estes processos acessíveis, proporcionando apoio e permitindo o contacto com estes órgãos via eletrónica (Porfino et al., 2016; Resolução n. º195/2017; Santo, 2019) ou através de intérprete de língua gestual portuguesa (GT-NECTES, 2017). As IES devem também tornar a informação dos seus sites e os seus repositórios digitais acessíveis, na medida em que, a **acessibilidade digital** funciona como recurso indispensável ao sucesso académico sendo condição de partida para a igualdade de oportunidades.

As aulas, os momentos de avaliação e outras atividades desenvolvidas pelas IES devem ter disponível **intérpretes de língua gestual portuguesa** (ITLGP) para os/as estudantes surdos/as, assim como, devem ser alvos de tradução e/ou legendagem os documentos de apoio ao estudo, como textos e materiais audiovisuais (Porfino et al., 2016; Coelho, 2012; GT-NECTES, 2017).

Porfino et al., (2016) realça a importância de fornecer mais **informações coesas e acessíveis** sobre o processo de inscrição e frequência no ensino superior para pessoas com NEE, nomeadamente os apoios e serviços disponíveis.

No que se refere aos **serviços e produtos de apoio**, Porfino et al., (2016), GT-NECTES (2017) e Santo (2019) referem que todas as IES deverão estar dotadas de equipamentos de apoio, sendo que os espaços de trabalho, como as salas ou os auditórios, deverão ter boa luminosidade e visibilidade.

Relativamente aos **Planos Curriculares e às Práticas Pedagógicas** são recomendadas adaptações às metodologias, materiais e processos de avaliação (Porfino et al., 2016, Coelho, 2012, GT-NECTES, 2017). Porfino et al., (2016), Coelho (2012), a Resolução n. º195/2017 e Santo (2019) referem que devem ser disponibilizados antecipadamente os materiais de acompanhamento às aulas e de estudo. Recomendam que se disponibilize mais tempo para os momentos de avaliação e que existam aulas específicas para os/as estudantes com surdez com ILGP.

Porfino et al., (2016) e GT-NECTES (2017) recomendam que os planos estratégicos de inclusão das IES e as adaptações curriculares e pedagógicas estejam **regulados pela Agência de Avaliação e Acreditação** do Ensino Superior, de modo a que tais adaptações não constituam irregularidades.

Para Coelho (2012) e para a Assembleia da República (Resolução n.º 195/2017) os docentes deverão partilhar com os/as estudantes **materiais acessíveis**, optando, por exemplo, por material escrito, legendando ou em LGP. O docente deverá também substituir os materiais de apoio ao estudo em língua estrangeira por outros similares em Língua Portuguesa ou providenciar a tradução dos primeiros.

Importa também considerar o apoio oferecido aos docentes na intervenção com estes alunos, assim como, o apoio que os docentes realizam aos estudantes. Para Porfino et al., (2016) por um lado, os docentes do Ensino Superior em Portugal não dispõem de conhecimentos especializados sobre a intervenção com estudantes com NEE, e neste sentido, o apoio prestado poderá ser insuficiente ou mesmo nulo. Por outro lado, o apoio conferido aos próprios docentes na adaptação das suas práticas pedagógicas é também deficitário. A informação dada ao docente e a articulação do mesmo com os serviços de apoio das IES caracterizam-se também pela diversidade, e se uns possuem uma boa comunicação, articulação e cooperação, outros nem tanto. É neste sentido que Porfino et al., (2016) e Santo (2019) consideram importante que os **docentes** sejam envolvidos no processo de inclusão dos/as estudantes, participando nas decisões sobre as estratégias a adotar. Referem também que os docentes devem ser alvo de apoio ao longo do processo de inclusão, nomeadamente, na adaptação curricular e metodológica, sendo que os mesmos devem realizar ações de formação sobre a inclusão e que seja contemplada na sua avaliação de desempenho as boas práticas inclusivas e as ações de formação.

No que se refere ao apoio ao/à estudante surdo/a, Porfino et al., (2016), Coelho (2012) e Santo (2019) referem a importância de proporcionar **apoio na Língua Portuguesa**, nomeadamente na sua modalidade escrita e eventualmente falada. Porfino et al., (2016) referem a necessidade de os docentes **aprenderem a LGP**.

Porfino et al., (2016), Coelho (2012) e Santo (2019) recomendam que se assegure um **regime de tutoria** pedagógica por um docente de referência e de um colega de turma.

Porfino et al., (2016) e a Resolução n. 195/2017 recomendam a importância de as IES discutirem e partilharem entre si as **boas práticas** desenvolvidas e que melhorem, progressivamente, os processos já existentes. Os mesmos autores recomendam que o ensino superior e o ensino obrigatório se articulem, de modo a criar e a continuar com o processo de inclusão do/a estudante ao longo do seu percurso escolar.

Porfino et al., (2016) e a Resolução n. 195/2017 Recomendam que se alargue o **acesso à ação social**, nomeadamente das bolsas de estudo para estes estudantes. Os mesmos autores referem ainda a importância de as IES acompanharem o processo de **inclusão laboral** destes estudantes, desenvolvendo ações de formação no mercado de trabalho, devendo ainda criar e disponibilizar informação estatística sobre a empregabilidade dos estudantes.

O GT-NECTES (2017) afirma que é fundamental definir indicadores de eficiência das medidas desenvolvidas, **monitorizando e avaliando** as mesmas, sendo importante a criação de um observatório nacional no ensino superior, que fosse capaz de monitorizar as ações desenvolvidas pelas IES e a sua eficácia e influência na integração e sucesso académicos, como também, no posterior ingresso no mercado de trabalho.

Para o GT-NECTES, a maior presença dos ENEE nas Instituições de Ensino Superior e no Sistema Científico e Tecnológico Nacional, deverá ser reflexo de dois movimentos: por um lado, a implementação de políticas públicas inclusivas; e por outro, a assunção por parte das IES de mecanismos de responsabilidade social. Sendo as recomendações expressas dirigidas a vários intervenientes do processo, com diferentes níveis de decisão e de influencia, urge um conjunto de ações interdisciplinares, com uma orientação política global e nacional, que seja monitorizada e avaliada nos diferentes níveis e contextos, de modo a que a educação inclusiva no Ensino Superior seja de facto, e cada vez mais, uma realidade.

2. Orientações e opções metodológicas

Analisadas as características da surdez e a importância da adaptação das respostas educativas a essa mesma heterogeneidade, assim como, refletidos os pressupostos de uma educação inclusiva para as pessoas surdas, nomeadamente no ensino superior, apresentamos agora as questões de partida da presente investigação, os seus objetivos e as opções metodológicas tomadas, assim como, os desafios encontrados e colmatados ao longo deste processo.

A presente investigação parte da seguinte interrogação: Como é desenvolvida a inclusão dos/as estudantes surdos/as no ensino superior em Portugal? O que nos leva a questionar outros aspetos deste fenómeno: a caracterização das pessoas surdas no ensino superior; as orientações e a legislação em vigor no âmbito da inclusão neste sistema de ensino; o percurso académico destes/as estudantes; as medidas de apoio que possuem por parte das IES que frequentam; e especialmente, que caminhos futuros e possíveis podem ser traçados neste processo de inclusão dos/as estudantes com surdez no ensino superior.

Querendo uma análise holística, a problemática foi estudada em 3 níveis de análise. A um nível macro analisou-se as orientações e legislação nacional e europeia sobre a educação inclusiva, nomeadamente no Ensino Superior. No nível meso sistémico, analisou-se as diretrizes e o *modus operandi* das IES em Portugal. No nível micro sistémico, pretendeu-se conhecer a perspetiva de diferentes atores sociais sobre este processo. Os objetivos da investigação partem destas inquietações, como também dos níveis de análise a estudar. Assim, a presente dissertação possui quatro objetivos gerais, dos quais emanam os respetivos objetivos específicos.

Objetivo Geral I: Caracterizar as orientações e diretrizes políticas no âmbito da educação inclusiva no ensino superior.

Objetivos específicos:

- a) Analisar as orientações e a legislação nacional e europeia em vigor sobre a inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior.

Objetivo geral II: Analisar as diretrizes e o *modus operandi* das Instituições de Ensino Superior em Portugal no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com surdez nas suas instituições.

- a) Analisar os documentos orientadores e legislativos sobre a inclusão no ensino superior;
- b) Analisar as medidas de apoio à inclusão das Instituições de Ensino Superior em Portugal;
- c) Conhecer o trabalho e/ou atividades desenvolvidas pelas estruturas de apoio ao estudante;
- d) Conhecer as principais facilidades, dificuldades/ desafios sentidos;
- e) Refletir sobre as medidas estratégicas que poderiam ser desenvolvidas com vista a uma melhor inclusão destes estudantes;

Objetivo geral III: Conhecer as representações sociais dos/as estudantes com surdez sobre o processo de inclusão dos mesmos no Ensino Superior.

Objetivos específicos:

- a) Analisar as medidas de apoio à inclusão que usufruem e sua eficiência no processo de integração e aprendizagem;
- b) Conhecer as suas experiências de educação no ensino superior (formais e não formais);
- c) Refletir sobre o seu processo de inclusão, nomeadamente as principais facilidades e dificuldades/ desafios experimentados;
- d) Refletir sobre outras possíveis medidas estratégicas que poderiam ser desenvolvidas com vista a uma melhor inclusão dos/as estudantes surdos;

Objetivo geral IV: Conhecer as representações sociais das associações representativas das pessoas surdas sobre o processo de inclusão no Ensino Superior.

Objetivos específicos:

- a) Refletir sobre o atual processo de inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior;

- b) Refletir sobre outras possíveis medidas estratégicas que poderiam ser desenvolvidas com vista a uma melhor inclusão dos/as estudantes surdos;

A presente investigação orienta-se pelas características do paradigma qualitativo, destacando a pesquisa no local onde os atores sociais vivenciam o fenómeno e torna-se fundamental a sua participação ativa no estudo. Ancorada numa conceção construtivista, pretende-se interpretar os múltiplos sentidos e significados atribuídos ao processo de inclusão destes estudantes, não esquecendo o compromisso com a tentativa de articular a investigação e os seus resultados a um conjunto de orientações e ações que possam melhorar tal processo (Creswell, 2010).

De modo a caracterizar o processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior foi realizada uma pesquisa e uma análise documental sobre o tema. Este trabalho foi realizado entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Quanto ao segundo objetivo, a análise às diretrizes e ao *modus operandi* das Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal no processo de inclusão dos/as estudantes com surdez, foi solicitado a participação das mesmas. Para isso, foi redigido um *e-mail* a explicar o âmbito e objetivos da investigação, solicitando às estruturas de apoio ao estudante a sua participação em entrevistas semiestruturadas sobre o tema. Foram contactadas 18 IES¹⁷, sendo os critérios para a sua escolha a identificação por parte da DGEES e/ou do GTAEDS como sendo instituições que possuíam gabinetes e/ou serviços de apoio ao estudante com deficiência; referir no *website* institucional a existência destas estruturas de apoio; como também, a existência de estatuto de estudante com necessidades educativas especiais e/ou outro documento orientador das medidas de apoio a estes/as estudantes. Das 18 IES contactadas, 8 mostraram disponibilidade em colaborar na dissertação, sendo elas: Universidade de Lisboa;

¹⁷ Universidade do Algarve; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra; Universidade de Lisboa; Universidade Nova de Lisboa; Universidade do Minho; Universidade de Évora; Universidade do Porto; Universidade dos Açores; Instituto Universitário de Lisboa; Instituto Politécnico de Castelo Branco; Instituto Politécnico de Beja; Instituto Politécnico da Guarda; Instituto Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico de Santarém; Instituto Politécnico de Coimbra; Instituto Politécnico de Portalegre; Instituto Politécnico do Porto.

Universidade Nova de Lisboa; Universidade do Porto; Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE); Instituto Politécnico de Beja; Instituto Politécnico de Santarém; Instituto Politécnico de Coimbra; e Instituto Politécnico de Portalegre¹⁸. Este trabalho foi realizado entre fevereiro e maio de 2021.

Em junho de 2021 foi realizada uma análise aos documentos que orientam os procedimentos e definem as medidas de apoio de cada IES, utilizando como técnica a análise de conteúdo. Através da pesquisa *online* e da análise de conteúdo, foram exploradas as diferentes estruturas de apoio de cada instituição, analisando os seus âmbitos, públicos e modos de intervenção.

Pretendia-se conhecer as perspetivas e representações dos/as estudantes sobre o seu processo de inclusão no ensino superior, explorando o tema através destas vivências. O contacto com o grupo de estudantes foi realizado através das estruturas de apoio entrevistadas no âmbito desta investigação. Foi explicitado, no momento da entrevista a estas estruturas, a intenção de ter a participação dos/as estudantes matriculados na sua instituição, solicitando que as mesmas expusessem o pedido de colaboração redigido para o efeito e auscultassem a vontade dos seus/suas estudantes em participar na investigação. Os/as estudantes interessados em participar no estudo enviavam um *e-mail* a expor a sua vontade, marcando posteriormente a entrevista.

Nas 8 IES entrevistadas foi possível contabilizar 17 estudantes com défice auditivo e 24 estudantes com surdez profunda. Deste número, participaram no estudo 4 estudantes a frequentar no presente ano letivo o ensino superior. A participação dos/as estudantes mostrou-se diminuta, pelo que foi necessário, e até complementar, alargar as entrevistas a antigos/as estudantes do ensino superior. Após esta ampliação, foi possível realizar entrevistas a 3 antigos/as estudantes¹⁹. Contabiliza-se assim 7 entrevistas a estudantes com surdez que frequentam e/ou que frequentaram o ensino superior em Portugal. Em consonância com os valores da inclusão da investigação,

¹⁸ Anexo 10- Mapa com a distribuição geográfica das IES entrevistadas.

¹⁹ O contacto com estes antigos estudantes foi estabelecido através da Associação de Surdos do Porto que divulgou o âmbito e os objetivos da investigação.

pretendeu-se que as entrevistas aos/às estudantes se procedessem do modo mais adequado às suas especificidades linguísticas, e neste sentido, foi pedida a colaboração de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) para a mediação das entrevistas. Assim, e a cada estudante, era questionada a sua preferência pela via de resposta à entrevista, pelo que 5 estudantes realizaram a entrevista via ILGP, 1 estudante realizou a entrevista por escrito e 1 estudante realizou a entrevista via oral/auditiva. A cada entrevista realizada era solicitado ao/à estudante que partilhasse o âmbito e objetivos da presente investigação com os/as colegas, de modo a estes terem conhecimento da mesma e poderem dar o seu contributo. As entrevistas aos/às estudantes foram realizadas entre março e julho de 2021.

Na procura por diferentes perceções, dimensões e produções de sentidos do mesmo fenómeno foram também contactadas associações representativas das pessoas surdas (ARPS) no sentido de conhecer e analisar as perspetivas das mesmas em relação à temática estudada. Para tal foi redigido um *e-mail* a diferentes associações, explicitando o âmbito e objetivos da investigação e solicitando a sua colaboração através de entrevistas semiestruturadas sobre o tema. Foram contactadas 6²⁰ associações tendo em conta as áreas geográficas já estudadas com as anteriores entrevistas, tendo duas associações mostrado disponibilidade para colaborar: A Comissão Nacional de Juventude Surda (CNJS) e a Associação de Surdos do Porto (ASP). As entrevistas a estas associações foram realizadas em abril e em maio de 2021. Foi também solicitado a estas associações a partilha do âmbito e objetivos da investigação com os/as seus/suas associados/as com surdez que estivessem a frequentar o ensino superior, de modo a dar a conhecer a investigação e poderem participar na mesma.

A realização de entrevistas semiestruturadas a diferentes atores sociais constituiu-se como uma vantagem, na medida em que permitiu aprofundar a análise deste fenómeno, percebendo o sentido a ele atribuído pelos/as entrevistados/as

²⁰ Federação Portuguesa de Surdos; Comissão Nacional de Juventude Surda; Associação Portuguesa de Surdos; Associação de Surdos do Porto; Associação de Surdos de Beja; Associação da Comunidade Surda de Coimbra.

(Guerra, 2006). Associadas às entrevistas, foram realizadas grelhas e análises de conteúdo aos dados recolhidos com as mesmas, o que permitiu uma análise sociológica centrada nas experiências e vivências dos sujeitos. Mais do que uma descrição do como o processo de inclusão se realiza, importava o sentido atribuído a este processo e o modo como é vivido na prática. Alinhada com o paradigma e com a conceção da presente investigação, pretendia-se instigar os atores sociais a refletir no atual e num possível futuro processo de inclusão dos/as estudantes surdos/as no ensino superior (Guerra, 2006).

Para a realização das entrevistas semiestruturadas sobre o tema foi criado um guião de entrevista²¹, assim como, consentimentos informados²² para os diferentes entrevistados. Foi solicitada a gravação em vídeo e som das entrevistas, de modo a que estas pudessem ser transcritas integralmente. Após esta transcrição a informação recolhida foi organizada em grelhas de análise e posteriormente foram analisados os conteúdos das mesmas. No que se refere aos/às estudantes surdos/as que realizaram a entrevista mediada por intérpretes de língua gestual portuguesa e minimizando influências e erros, a transcrição da mesma foi devolvida aos/às participantes, para que estes a pudessem alterar aspetos da tradução que considerassem adequados.

É de relevo referir que este foi um processo construído ao longo do tempo e ajustado à realidade estudada, dando conta das facilidades e desafios percorridos ao longo deste estudo. Inicialmente pretendia-se analisar a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico do Porto, desenvolvendo estudos de caso com os/as estudantes destas instituições. Contudo, não foi possível ao Instituto Politécnico do Porto participar, assim como, a participação dos/as estudantes da Universidade do Porto revelou-se escassa. Assim, o objeto de estudo foi alargado a outras Instituições de Ensino Superior em Portugal e aos seus/suas estudantes.

21 Anexo 11- Guiões de entrevista semiestruturada.

22 Anexo 12- Consentimentos Informados.

Foi também contactado o Grupo de Trabalho para o Apoio a estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS) no sentido de participar no estudo, contudo as tentativas de contacto mostraram-se improficuas. Apesar disso, importa referir que nas entrevistas às estruturas de apoio aos estudantes, foi possível entrevistar 3 profissionais ligados a este grupo de trabalho.

No projeto apresentado para a investigação estava previsto a realização de uma sessão de grupo focal com os/as estudantes participantes neste estudo, de modo a partilharem experiências do processo de inclusão no ensino superior e refletir, igualmente, em estratégias de melhoria do mesmo. Contudo tal não foi possível concretizar devido à escassa participação dos/as estudantes que obrigou ao alargamento do período previsto para a realização da recolha de dados, assim como, devido a constrangimentos pessoais que não permitiram a exploração deste ponto. Apesar disso, salientar que em cada entrevista aos/às estudantes foi possível explorar esta dimensão, nomeadamente a sua experiência de inclusão no ensino superior, como também, recomendações de melhoria para o mesmo.

A participação dos atores sociais mostrou ser um desafio na presente investigação, levando a reflexões frequentes sobre a metodologia de mobilização destes/destas estudantes. Existiram, desde o início deste caminho, preocupações sobre a adequação das técnicas de recolha de dados às especificidades dos participantes, procurando firmemente que tal fosse realizado na primeira língua dos/as estudantes, o que se constituiu como uma facilidade para a participação. Contudo, a pandemia não permitiu abordagens mais apelativas e mobilizadoras. Faria falta uma metodologia de aproximação presencial aos participantes que potenciase maior relação entre investigadora e participantes. Teria sido também importante analisar, in loco, as dinâmicas institucionais destes/estas estudantes, o que poderia permitir uma exploração mais aprofundada deste fenómeno. Esta análise do que não foi possível realizar na presente investigação serve, não só para refletir nas dificuldades e no que poderia ter sido feito de forma diferente, mas igualmente para pistas futuras de investigação, considerando que tal estudo empírico possui ainda dimensões a conhecer.

3. As diversas representações sobre o processo de inclusão das pessoas surdas no ensino superior

Procede-se neste capítulo à apresentação dos resultados obtidos na recolha de dados realizada, analisando as diversas representações de atores chave sobre o processo de inclusão das pessoas surdas no ensino superior.

3.1. Estruturas de apoio aos/as estudantes

Tendo em conta a heterogeneidade de formas de organização das estruturas de apoio aos/as estudantes no ensino superior, tornou-se importante analisar as mesmas²³, salientando-se as seguintes categorias de análise: o nome e o tipo de estrutura, a sua política de inclusão, os objetivos da mesma e as suas competências.

O nome das estruturas analisadas está estreitamente relacionado com a sua estrutura, e nesse sentido, é possível ter Gabinetes de Apoio ao estudante (3 estruturas), Redes de apoio às necessidades educativas especiais (2 estruturas), núcleos de apoio ao estudante (1 estrutura), programas de apoio ao estudante (1 estrutura) e equipas de coordenação do regime do estudante com necessidades educativas especiais (1 estrutura).

Em 4 estruturas foi possível analisar a política de inclusão ancorada à sua intervenção. 2 Estruturas salientam a promoção da participação dos ENEE na vida académica, social, desportiva e cultural; sendo que 1 estrutura salienta a educação como um valor e um direito a que todos devem ter acesso nas melhores condições; outra estrutura salienta a promoção da diversidade, liberdade e igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Quanto aos objetivos destas estruturas estes passam por apoiar os ENEE no seu percurso académico, promovendo a equidade e a inclusão dos mesmos (4 estruturas). Estas estruturas permitem uma coordenação e melhor rentabilização de recursos (2 estruturas), na medida em que identificam dificuldades, necessidades e facilitam o

²³ Anexo 13- Grelhas de análise às estruturas de apoio no ensino superior.

acesso a medidas de apoio que pretendem melhorar o sucesso acadêmico dos/as estudantes. Concorrem ainda para uniformizar os procedimentos de acolhimento, acompanhamento e monitorização dos ENEE.

Também as competências de cada estrutura variam, apesar dos pontos em comum. As estruturas de apoio são as principais responsáveis pela sinalização e avaliação das necessidades dos/as estudantes (5 estruturas), devendo definir e implementar medidas de apoio que promovam um percurso académico mais equitativo, inclusivo e com igualdade de oportunidades (7 estruturas), criando indicadores que avaliem a eficiência das mesmas (1 estrutura). Nesse sentido, fornecem apoio técnico e pedagógico, elaborando propostas de adaptação e/ou de aquisição de produtos e materiais de apoio (4 estruturas). Tais medidas de apoio estão previstas nas diretrizes de cada IES, e por isso, cabe a estas estruturas analisar o processo de requerimento dos estatutos de estudante com necessidades educativas especiais, assegurando o cumprimento do mesmo (7 estruturas). Estas estruturas de apoio pretendem centralizar a informação que diz respeito aos apoios ao/às ENEE, divulgando as informações pertinentes e esclarecendo dúvidas sobre as mesmas (7 estruturas). Por isso, são canais privilegiados de comunicação entre os/as estudantes, docentes, serviços, direção e unidades orgânicas (4 estruturas). Visam promover ações de sensibilização e formação na área da inclusão (2 estruturas), como também, apoiar os/as docentes no que se refere a práticas pedagógicas adequadas aos/às ENEE (3 estruturas). Visam promover uma maior inclusão laboral dos ENEE (2 estruturas), assim como, prevenir o seu abandono escolar (1 estrutura). Quanto a investigações na área da inclusão no ensino superior, 2 estruturas referem que é da sua competência colaborar com instituições e/ou entidades que visem o estudo e desenvolvimento de práticas de inclusão no ensino superior.

3.2. Estatutos dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

Sendo o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE) o documento que define as medidas e as condições de atribuição dos apoios aos estudantes de cada IES, torna-se fundamental analisar os EENEE das diferentes

instituições entrevistadas, refletindo sobre as principais semelhanças, diferenças e modos de olhar para a inclusão no ensino superior. Nesse sentido, foram analisadas as seguintes categorias²⁴: a designação e resolução do documento; os objetivos e âmbitos do documento; a referência a outros documentos e legislação orientadores; os/as destinatários do estatuto; a nomenclatura utilizada e o significado atribuído à mesma; os tipos de deficiência considerados; o período de requerimento do EENEE; a sua análise; os apoios concedidos de cada IES; a articulação da informação interna da IES quanto ao EENEE; e os motivos considerados pelas IES para o seu não requerimento.

Quanto à designação dos documentos analisados, ela é diversificada, podendo designar-se por “Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais” (4 IES); “Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais” (2 IES); “Programa de apoio a estudantes com necessidades especiais” (1 IES); e “Estatuto Especial do estudante com necessidades educativas especiais” (1 IES). Quanto aos objetivos destes documentos, eles visam a definição uniforme dentro da IES dos procedimentos e medidas de apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (4 IES).

No que se refere à legislação referida por estes documentos salienta-se a Lei n.º 38/2004 (3 IES); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2 IES); a Constituição da República Portuguesa, nomeadamente o artigo 73.º (2 IES); a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, artigo 20.º; e a Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017.

Na generalidade (7 IES) os documentos utilizam a expressão “Estudantes com Necessidades Educativas Especiais”, contudo, o conceito atribuído a esta expressão nem sempre é homogéneo, recorrendo a fontes diversas²⁵.

24 Anexo 14- Grelha de análise aos estatutos do estudante com necessidades educativas especiais.

25 4 IES recorrem ao conceito da Lei n.º 38/2004 que considera “Estudante com Necessidades Educativas Especiais” aquele que, “por motivos de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldade específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas”. 2 IES recorrem à da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): Categoria transnacional A que considera os ENEE aqueles que

O período de requerimento do EENEE deve ser realizado no ato da matrícula ou posteriormente caso as necessidades específicas sejam detetadas após a matrícula ou resultem de ocorrência posteriores ao início do ano letivo. Os/as requerentes com deficiência permanente apenas necessitam de requerer o EENEE uma vez, ao passo que os/as requerentes com deficiência temporária necessitam de renovar periodicamente o requerimento.

A análise do requerimento é realizada pelos serviços competentes de cada IES (8 IES), sendo que poderá participar no processo os/as diretores/as de curso e/ou da UO (2 IES), os/as docentes das Unidades Curriculares (UC) a sofrerem alterações (2 IES) e o Conselho Pedagógico (1 IES). Para este processo de análise o/a requerente reúne com os serviços responsáveis pela análise do processo, no sentido de aferir as necessidades educativas especiais e perceber as medidas de apoio adequadas a serem disponibilizadas (6 IES). Na generalidade (7 IES), as IES solicitam relatórios e/ou pareceres comprovativos do tipo e do grau da deficiência emitidos por especialistas, sendo que no caso específico da surdez, solicita-se a avaliação das capacidades auditivas de cada ouvido com a sua melhor correção. Também poderão solicitar o programa educativo individual do/a requerente do sistema de ensino anterior (3 IES).

No que se refere aos apoios disponibilizados aos/às estudantes, os documentos analisados referem as seguintes medidas de apoio:

apresentem “deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas. Considera-se que as necessidades educativas emergem primariamente de problemas atribuíveis a estas deficiências”; e a categoria transnacional B que “engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais ou com dificuldades de aprendizagem específica. Considera-se que a necessidade educativa emerge de problemas na interação entre o estudante e o contexto educacional”. 1 IES define como “EENEE” aquele que apresente dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientes (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa. Outra IES define como “EENEE” aqueles que apresentam condições específicas decorrentes da interação com fatores ambientais (físico, sociais e atitudinais) que necessitem de serviços e apoios especiais durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Frequência: a prioridade de inscrição no ato da matrícula, na escolha de turmas e de horários (6 IES); o/a estudante não é abrangido pelo regime de presenças (1 IES); e não está sujeito à frequência mínima em UC a cada ano letivo (1 IES).

Avaliação: os/as estudantes estão abrangidos pelas normas gerais de avaliação e métodos pedagógicos aprovados por cada UO, contudo, usufruem igualmente das medidas de apoio do EENEE quanto à avaliação (2 IES); de forma geral (4 IES) as instituições salientam a importância dos/as estudantes serem avaliados de acordo com as suas capacidades e necessidades, desde que tal não coloque em causa a correta avaliação dos conhecimentos; As medidas de apoio mais referenciadas são: o acesso às épocas especiais de exames (5 IES); a adaptação de enunciados ao tipo de deficiência (4 IES); o período de tempo adicional na realização das provas escritas, correspondendo a metade do tempo da duração normal da prova (4 IES); o prolongamento dos prazos de entrega/apresentação de trabalhos individuais e de testes, desde que em consonância com o/a regente da UC e devidamente fundamentado (3 IES); a realização da prova oral em substituição da prova escrita e vice-versa (2 IES); a realização do teste/exame com um intervalo quando o/a estudante não consegue realizar um esforço de concentração continuado (2 IES); a utilização de meios técnicos, desde que devidamente autorizados pelo/a docente e quando devidamente justificados (2 IES); o apoio durante a realização de testes/exames (2 IES), nomeadamente a consulta de materiais autorizados pelo/a docente (1 IES); e a definição, em despacho próprio, de procedimentos adequados à realização/apresentação de dissertações quando estes não podem ser realizados de acordo com os procedimentos habituais (1 IES).

Relativamente às acessibilidades de informação, apenas 3 IES referem este aspeto, pelo que os sistemas de informação deverão assegurar as acessibilidades dos estudantes com NEE; informando os/as estudantes sobre os conteúdos disponíveis no repositório da BAES (2 IES); assegurando o acesso à informação nos serviços de atendimento (2 IES) e aprendizagem virtual (1 IES).

No que se refere aos recursos humanos 2 IES referem a possibilidade de acompanhamento por parte de uma terceira pessoa ao/a estudante com NEE, sendo que apenas 2 IES referenciam o/a ILGP como um recurso humano a mobilizar no caso

específico das pessoas surdas. De referir que apesar de apenas 2 IES darem conta deste profissional no seu EENEE, das 8 IES entrevistadas, 7 afirmaram ter este recurso humano disponibilizado para os/as estudantes com surdez.

Relativamente ao apoio pedagógico suplementar 6 IES referem que os/as docentes que tenham estudantes com NEE devem procurar apoiá-los através de aulas tutoriais/ de compensação, que possibilitem um acompanhamento mais personalizado, minimizando as dificuldades sentidas. 1 IES refere ainda que os/as docentes e os/as estudantes devem, no início de cada semestre, articular de modo a analisar as formas mais adequadas de aprendizagem e aquisição de competências previstas nas UC.

Quanto às adaptações aos planos de estudo estas são referidas por 3 EENEE, sendo que referem que as adaptações devem ter em conta os ritmos de aprendizagem do/a estudante, a sua deficiência, as suas capacidades e necessidades, sendo que estas adaptações devem ser decididas pelo/a diretor/a e/ou coordenador/a de curso, sendo aprovadas pelo Conselho Técnico Científico/ Pedagógico.

Nos apoios financeiros é referido por 4 EENEE a bolsa de estudos atribuída aos/às estudantes com grau de incapacidade igual ou superior a 60%.

No que se refere ao apoio habitacional 3 EENEE referem a prioridade dos/as estudantes com NEE na atribuição de alojamento acessível, de acordo com a disponibilidade existente, assim como, a possibilidade de entrada de terceiros na residência académica quando tal for necessário para apoiar o estudante (1 IES); é possível a residência da pessoa apoiante com o/a estudante NEE nas residências académicas (1 IES).

Quanto ao apoio psicológico apenas 1 EENEE refere a disponibilização deste apoio aos estudantes com NEE.

Relativamente ao apoio aos materiais de estudo 4 EENEE referem que o/a docente deve fornecer atempadamente, e num formato adequado, os conteúdos e materiais de estudo referentes em cada aula, fornecendo sumários, exercícios, apresentações e textos pertinentes aos/às estudante que possuam dificuldades em tirar apontamentos. 3 EENEE referem a possibilidade destes estudantes gravarem as aulas

para fins exclusivamente académicos, como também a possibilidade de alargar os prazos de empréstimo para leitura domiciliária das obras das bibliotecas académicas. 1 EENEE refere que os programas e a bibliografia recomendada de cada UC deve ser adaptada às características do/a estudante, devendo a UO promover, de acordo com os meios, a aquisição e adaptação destes instrumentos de trabalho, acordando com os/as docentes as obras a serem adaptadas em formatos acessíveis.

Os estágios curriculares devem ser adequados às características do/a estagiário/a, devendo o/a estudante com NEE possuir prioridade na atribuição dos locais de estágio (2 ENEE).

Apesar dos/as estudantes surdos requererem frequentemente o EENEE devido às especificidades linguísticas que possuem e a sua influência no processo de aprendizagem, foram também identificados alguns dos motivos que podem levar ao não requerimento do estatuto por parte do/a (s) estudante (s). Nas entrevistas com as IES foi referido o facto do/a estudante não querer ser identificado como estudante NEE (3 IES); o não querer ser tratado de forma diferente (1 IES); e o facto do/a estudante considerar conseguir realizar o percurso académico sem os apoios disponibilizados pelo EENEE (3 IES).

3.3. Instituições de Ensino Superior

A presente investigação contou com a participação das seguintes estruturas de apoio ao estudante: Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade do Porto (NAI-UP); Responsabilidade Social do Instituto Politécnico de Santarém (RS-IPS); Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade NOVA de Lisboa (GAENEE-UNL); Programa de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Portalegre (PAENEE-IPP); Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Superior Universitário de Lisboa (GAENEE-ISCTE); Reitoria da Universidade de Lisboa (UL); Gabinete de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Coimbra (GAE-IPC); e a Equipa de Coordenação do Regime Aplicável ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Beja (ECRAENEE-IPB).

Das 8 entrevistas²⁶ realizadas às estruturas de apoio aos estudantes foi possível organizar os resultados nas seguintes categorias de análise: A caracterização das Instituições de Ensino Superior; as diferenças sentidas entre a escolaridade obrigatória e o ensino superior; a identificação por parte das IES dos/as estudantes com surdez; o número de estudantes com EENEE inscritos nas IES entrevistadas; a intervenção realizada pelas IES; a legislação; a articulação entre o ensino secundário e o ensino superior; as medidas de apoio disponibilizadas para os/as estudantes com surdez; a comunicação e a informação administrativa das IES; as consequências provocadas pelo novo coronavírus; os/as docentes; as dificuldades sentidas pelos/as estudantes; o percurso académico dos/as estudantes; as atividades/programas e/ou iniciativas realizadas no âmbito da inclusão no Ensino Superior; as dificuldades sentidas pelas IES e estruturas de apoio aos estudantes; a avaliação e a monitorização das medidas de apoio desenvolvidas; a partilha de boas práticas realizadas entre IES; o papel das IES e das estruturas de apoio ao estudante no processo de inclusão dos estudantes; a caracterização do atual processo de inclusão no ensino superior; a inclusão laboral; e as recomendações de cada IES entrevistada para melhorar o processo de inclusão dos estudantes.

Tal como outros autores identificaram a falta de enquadramento legislativo na área da inclusão no ensino superior, este foi também um tema abordado nas entrevistas realizadas, sendo que as medidas de apoio aos estudantes dependem das opções de cada IES, podendo também variar em cada Unidade Orgânica dentro da mesma instituição. Tal deve-se ao facto do ensino superior ser caracterizado como um sistema autónomo em diversas dimensões, nomeadamente a financeira. *“(...) a verdade é que tudo fica dentro das portas de cada universidade... e fica ao cargo do reitor da universidade e dos próprios diretores (...) // “O não haver uma política central, uma política nacional para esta área faz com que depois as práticas divirjam em função de cada Universidade ou de cada direção da escola (GAENEE-UNL) ”.* Assim, algumas IES optam por ter em consideração as recomendações do GTAEDS, as medidas existentes

²⁶ Anexo 15- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às Instituições de Ensino Superior

no ensino obrigatório e os documentos nacionais e internacionais orientadores sobre o tema, adaptando-os à sua realidade.

A escolaridade obrigatória nomeadamente o ensino bilingue das pessoas surdas e as diferenças sentidas entre esse modelo e o ensino superior foi um tema abordado nas entrevistas, salientando-se a descontinuidade das medidas de apoio disponibilizadas aos estudantes. *“(...) o percurso todo apoiados e depois chegam aqui e é um balde de água fria que acabam por ter e depois é muito complicado (...) mas é as respostas que conseguimos dar tendo em conta o contexto. (GAENEE-ISCTE)”*; Salienta-se o facto das escolas bilingues possibilitarem maiores relações interpessoais entre as pessoas surdas, o que não ocorre no ensino superior, onde por norma o/a estudante surdo é o/a único/a no seu curso e/ou instituições de ensino superior.

A identificação dos/as estudantes com surdez nas IES procede-se de forma semelhante, quer através do ingresso pelo contingente especial de acesso ao ensino superior, quer pela identificação no ato da matrícula como estudante com necessidades educativas especiais. Posteriormente, é questionado ao/à estudante se este possui interesse em requerer o Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE).

Das 8 IES entrevistadas é possível contabilizar 17 estudantes com défice auditivo e 24 estudantes com surdez profunda a frequentar o presente ano letivo nas IES entrevistadas.

A articulação do ensino superior com o ensino secundário é deficitária, atuando maioritariamente na análise documental sobre o percurso escolar e os apoios disponibilizados aos/às estudantes ao longo da escolaridade obrigatória. Apesar dos/as entrevistados/as considerarem a articulação importante para melhorar a inclusão dos estudantes, são referidas dificuldades na sua implementação.

Relativamente às medidas de apoio, os profissionais de interpretação e tradução da língua gestual portuguesa (ILGP) são os recursos mais referidos (5 IES). O financiamento é variável dependendo da instituição ou da Unidade Orgânica em análise, podendo verificar-se Unidades Orgânicas da mesma instituição com financiamento ou não a estes profissionais. Existem IES e/ou UO que financiam integralmente este apoio,

como também, se pôde constatar IES que possui um financiamento híbrido, dependendo dos recursos económicos do/a estudante. Constatou-se que 1 IES não possui ILGP devido à não necessidade do estudante, contudo, também se verificou 1 IES que, apesar da necessidade sentida, não possui ILGP devido à falta de recursos financeiros para a contratação deste profissional. *“(...) não temos recursos financeiros para pagar a um intérprete de língua gestual (...) chegou-se a contactar-se o agrupamento de escolas que é referência para a deficiência auditiva (...) não se conseguiu porque depois também como há poucos intérpretes de língua gestual eles também não têm disponibilidade para o fazer. E é a questão dos recursos humanos e no fundo financeiros, as duas situações (PAENEE-IPP)”*. Quanto a esta profissão, e nomeadamente no ensino superior, esta é considerada instável. Apesar do pagamento significativo por hora destes profissionais, estes possuem contratos precários, de prestação de serviços pelas horas trabalhadas e cessão do vencimento nas interrupções e pausas letivas.

Outras medidas referidas são: a colocação do estudante na fila da frente da sala de aula; o envio antecipado dos materiais de apoio ao estudo; como também, a legendagem dos materiais de estudo em vídeo. No que se refere às avaliações dos estudantes estes por norma dispõem de mais tempo para a conclusão do exame; podem pedir para ser explicitado o enunciado; aceder a épocas especiais de avaliação; e não serem considerados os erros ortográficos. Em 2 IES foi também referido o apoio tutorial. 1 IES referiu o regime parcial como uma medida de apoio que possibilita um ritmo mais adequado ao do estudante. No que se refere às medidas de apoio, estas são consideradas como fatores quer de sucesso académico, quer de maior ingresso no ensino superior, uma vez que os/as estudantes optam por se inscrevem nas IES e nas UO que possuem estes apoios. Apesar da generalidade das medidas serem cumpridas, podem ser verificadas situações de maior resistência, associadas ao grau de sensibilidade e disponibilidade dos docentes de cada Unidade Curricular.

Quanto à comunicação esta poderá ser mais fácil ou mais difícil dependendo quer das capacidades auditivas, de oralização, leitura dos lábios e escrita da língua portuguesa dos estudantes com surdez, como também, das competências de Língua

Gestual Portuguesa da comunidade académica. Por norma, a comunicação é mediada pelo/a ILGP, através da escrita e da leitura labial.

No que se refere às consequências provocadas pelo novo coronavírus é possível verificar consequências quer negativas, quer positivas. As consequências negativas relacionam-se com o uso de máscara facial que dificulta a comunicação, como também, a maior dificuldade na aquisição de conhecimentos através da modalidade de ensino *online*, devido à dificuldade de perceção da imagem do/a ILGP. Por outro lado, a modalidade de ensino *online* constitui-se como uma vantagem possibilitando a regulação do som do mensageiro e a anulação da vozaria, como também facilita a comunicação escrita entre estudantes, docentes e ILGP.

Os/as docentes são um dos elementos fundamentais no processo de inclusão, atendendo ao apoio disponibilizado e às metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas. É neste sentido que se torna premente a formação e a maior sensibilização destes profissionais na área da educação inclusiva no ensino superior, visto que é algo descorado *“(…) basta veres o currículo dos mestrados em ensino da universidade do porto. Têm 0 horas de formação em inclusão. Para pôr pessoas, para colocar profissionais num contexto em termos legais, cada vez mais exigente, não é? De inclusão (...) (NAI-UP)”*. Este é também um novo fenómeno no ensino superior, ao qual nem todos possuem informações e capacidade de dar as melhores respostas. Apesar da identificação desta necessidade, também se observam progressos destes profissionais na área da inclusão.

Relativamente às dificuldades dos estudantes percecionadas pelas IES entrevistadas, importa referir que estas dificuldades são heterogéneas e dependem fortemente quer das medidas de apoio fornecidas por cada IES e por cada UO, como também, das capacidades e necessidades de cada estudante. Neste sentido, de uma forma geral foram identificadas 10 dificuldades. As dificuldades de leitura, interpretação e escrita da língua portuguesa (4 IES). *“^A Que eles têm dificuldades acrescidas. Principalmente porque lá está o português não é a língua materna, não é? E portanto, há aqui muita dificuldade na interpretação, na leitura, na, é tudo feito com mais calma (...) (GAENEE-ISCTE) ”*; Outra dificuldade são as barreiras de comunicação com os

docentes e os colegas (3 IES), assim como, com os serviços institucionais. *“Estas pessoas não falam com ninguém, estão isoladas. (...) Portanto estás ali completamente sozinho (...) (NAI-UP) ”*. É considerado como uma dificuldade as poucas relações com a comunidade ouvinte (2 IES) e a gestão e realização dos trabalhos de grupo, que são consequência quer das barreiras de comunicação, das dificuldades de relação interpessoal, como também, das dificuldades de leitura/interpretação e escrita da língua portuguesa. 2 IES referiram também como dificuldade a mobilização internacional dos/as estudante devido às suas especificidades linguísticas e à falta de ILG em língua estrangeira. Outra dificuldade referida foi a dependência do/a estudante pelo/a profissional de interpretação e tradução da língua gestual portuguesa (1 IES). Numa das IES sem ILGP, o não ter apoio do ILGP foi considerado como uma dificuldade. Por fim, foi referida também como dificuldade a falta do sentimento de pertença ao ensino superior. *“É no fundo sentirem que estão num mundo que não, que não é para eles, não é? Que lhes está realmente dificultado e quase vedado à partida (GAE- IPC).”*

O percurso académico destes estudantes pode ser influenciado por múltiplos fatores que são também influência nos estudantes ouvintes, como os fatores pessoais, familiares, cognitivos ou afetivos, contudo, os estudantes surdos possuem especificidades que podem concorrer para maiores desafios no que se refere ao seu sucesso no ensino superior, tal como os apoios concedidos por cada IES e/ou UO. O apoio do/a ILGP foi referido por 2 IES como um fator de grande influência no percurso académico dos/as estudantes com surdez. *“Nós o ano passado, pela primeira vez tivemos estudantes que iniciaram o curso com este tipo de apoio e terminaram com ele. E uma percentagem muito alta conseguiu fazer o curso exatamente nos 3 anos em que era esperado. // E ter este apoio de forma continuada (...) faz toda a diferença. // (UL) ”*. Também o apoio dos colegas é considerado importante (2 IES), constituindo-se como um fator potenciador do sucesso académico. As capacidades de leitura/interpretação e escrita da língua portuguesa são também um fator a ter em conta na influência exercida no percurso académico.

Quanto às atividades/programas e/ou iniciativas no âmbito da inclusão no ensino superior destacam-se as ações formais de formação aos profissionais da

instituição, nomeadamente sobre as diferentes deficiências e estratégias pedagógicas a adotar (6 IES). Estas ações de formação são consideradas importantes na medida em que são transmitidas informações pertinentes aos profissionais das instituições *“Para alguns deles ainda é difícil ou às vezes lá está, até há boa vontade deles para ajudar, mas precisam que nós, da nossa parte também lhes facultemos alguns inputs e estratégias e informação para orientar estes alunos (GAE-IPC).”* Apesar de se considerar importante esta formação e sensibilização, também se considera que estas ações possuem limitações. *“Nós não podemos dizer que a sensibilidade chega. A sensibilidade é boa se o outro a quiser ouvir. Se não a quiser ouvir, escorre como água num impermeável (ECRAENEE-IPB).”* Diretamente relacionadas com os/as estudantes com surdez, 2 IES referiram a realização de ações de informação no âmbito da LGP. Importa realçar atividades de cariz mais informal, como as referidas por 2 IES, onde o acolhimento inicial e o acompanhamento durante o ano letivo é realizado por um/a colega tutor.

No que se refere às dificuldades sentidas pelas estruturas de apoio aos estudantes das IES entrevistadas, salientam-se as seguintes: a contratação de ILGP, especificamente no que diz respeito ao tempo despendido para este processo e ao seu financiamento (4 IES). *“ (...) é muito difícil gerir estas coisas na função pública, tudo isto tem de ser feito com contratualização delineada com antecedência e tudo tem que ser feito dentro de determinados parâmetros (...) // e se só se souber quando ele se matricula vai ter de abrir um concurso público (...) faz com que se tudo correr excepcionalmente bem, um aluno começa a ter apoio a meio do semestre e isso pode ser extremamente prejudicial. As propinas de longe são uma percentagem ínfima destes apoios, dos custos deste apoio (UL).”; “O próprio presidente da UO não assumia que teria de ser ele a dar a resposta porque isto tem implicações financeiras, não está previsto no regulamento, enfim todas estas questões, (...) Olhe, portanto, é esta zona de ninguém, esta terra de ninguém que acontece ainda apesar da sensibilidade que se vai identificando, mas depois quando implica financiamento e dinheiros e contratar situações (...) Mas pronto, é este jogo do empurra que acaba por acontecer muitas das vezes, infelizmente. E quem acaba por sofrer as consequências são estas pessoas (...) (GAE-IPC) ”.* Outra dificuldade identificada é a gestão dos recursos humanos disponíveis tendo em conta o número

crescente de ENEE (3 IES), o que leva a respostas “emergentes”, sem analisar a problemática como um todo. *“O nosso trabalho, o nosso ritmo é o crítico e o urgente (risos). O outro, que seria ter alguma distância para poder, ok, vou me distanciar desta situação e perceber todo o potencial e ter uma visão holística da questão e entender como me posso ligar a diferentes intervenientes e produzir algum desenvolvimento... isso não há espaço (risos). (...) E é assim que nós estamos a trabalhar e o que se está a perder é tanto (NAI-UP)”*. A gestão da contratação das horas do ILGP com as necessidades dos estudantes é também considerada uma dificuldade por 2 IES. *“Mas não é fácil gerir pelas instituições. Porque por exemplo, nós numa escola temos uma única aluna surda profunda que pede apoio, mas que é estudante trabalhadora e que anualmente se inscreve a uma ou duas unidades curriculares, nós não pudemos ter uma pessoa direcionada para esta aluna, percebe? Há muitas dificuldades na gestão desta situação (...) (UL)”*. Outra dificuldade é a valorização e o reconhecimento do trabalho desenvolvido por estas estruturas de apoio (2 IES). *“(...) e de nenhum reconhecimento. Eu não tenho uma única hora da minha atividade profissional para apoiar estes alunos. Uma única hora. Eu tenho uma dificuldade enorme em insistir com os meus colegas para que façam o tal resumo antecipadamente, porque isso é um esforço que eles não têm compensação nenhuma, nenhuma. // E o tempo que nós investimos nestes alunos não é representado em lado nenhum (ECRAENEE-IPB)”*. A articulação com as associações representativas das pessoas surdas foi também identificada como uma dificuldade. *“(...) também não é fácil obter uma colaboração das associações que às vezes são muito fechadas e viram-se para a sua própria atuação (...) Pode haver pessoas com outro tipo de experiência, a minha não tem sido essa (...) (UL)”*. Outra dificuldade identificada é a estigmatização das estruturas de apoio por parte dos/as estudantes. Outra dificuldade é a sensibilização da comunidade académica para a problemática da educação inclusiva. ^A *E depois a outra tem a ver lá está com as questões de atitude, de desconhecimento, de am, de medo, de receio de toda a comunidade envolvente. É um pouco isto, de aceitação. A comunidade não está ainda preparada, vai-se preparando aos poucos, com esta questão da sensibilização, da formação, para aceitar e para saber lidar com este tipo de estudantes com características diferentes, e, portanto, estão*

habitados a lidar o estudante típico, se é que existe, e estes não sabem o que vão fazer. Eu acho que a grande dificuldade tem sido estas, mudar mentalidades, mudar estes desconhecimentos e estes receios (...) (GAENEE-ISCTE) ”; “(...) primeira coisa que nos aconteceu foi um grupo de, de pessoas que se uniram e que não, e que achavam esta aluna não podia lá estar. E esta foi a primeira logo, o primeiro grande impacto. // A primeira barreira foi esta que tem a ver com a forma como a comunidade vê as pessoas (ECRAENEE-IPB).”; A execução das medidas de apoio podem também constituir-se como uma dificuldade. “(...) acabou por esbarrar na questão de onde é que isso está publicado? // Mesmo estando aqui esta questão expressa foi uma das dificuldades que nós tivemos (GAE-IPC). Outra dificuldade é a monitorização dos estudantes. A inclusão laboral dos estudantes é também uma dificuldade quando estes terminam o seu percurso académico.

Quanto à avaliação realizada pelas IES no que se refere às medidas de apoio disponibilizadas, estas foram avaliadas como positivas, no sentido em que consideram-nas importantes para o processo de inclusão. Quanto ao processo de avaliação, este difere tendo em conta a instituição, sendo que há 3 IES que realizam um processo mais formal, através de preenchimento de questionários de satisfação e 2 IES realizam encontros com os estudantes. Também o que se avalia difere, no sentido em que algumas IES focam critérios de desempenho académico e/ou de execução das medidas previstas. Também se verificou que, apesar de se considerar importante a realização desta avaliação e a mesma estar prevista futuramente, no momento da entrevista, 1 IES não tinha ainda realizado esta avaliação. As 2 IES que não possuem ILGP consideraram a contratação deste serviço um aspeto a melhorar.

Relativamente à partilha de boas práticas de educação inclusiva no ensino superior, foi possível verificar dois tipos: a partilha informal (5 IES) e a partilha formal (5 IES), havendo também tipos híbridos de partilha de informação (2 IES). A partilha informal ocorre entre profissionais, quer da mesma instituição, quer de instituições diferentes, mas com áreas de intervenção semelhantes. A partilha formal ocorre frequentemente através do GTAEDES, de atividades formais de formação e do Observatório da Responsabilidade Social.

Para os/as entrevistados/as o Ensino Superior tem o papel de promover a igualdade “^B em termos de acesso, frequência e saída (...) (GAENEE-ISCTE).” Importa que o Ensino Superior seja capaz de acolher a diversidade e disponibilizar apoios para esse acolhimento. “*Nós temos de repensar e mudar no interior da academia. As universidades não podem pretender acolher diversidade e depois ter um molde, ter uma coisa, e tentar enfiar todos naquela coisa. Esta coisa tem de mudar, tem necessariamente de mudar e adaptar-se a esta diversidade (NAI-UP).*” Importa que qualifique em termos de conhecimentos construídos e de projetos de vida (ECRAENEE-IPB), e que o ensino superior seja capaz de fornecer respostas adequadas a todos os seus estudantes. Para isso, é fundamental que se reflita sobre que modelo de ensino inclusivo se pretende para o ensino superior e de que forma o podemos operacionalizar (NAI-UP; GAE-IPC).

Quanto à caracterização do atual processo de inclusão dos/as estudantes com surdez no ensino superior destaca-se a ambiguidade entre a obrigação moral de disponibilizar apoios a estes estudantes com a obrigatoriedade legal. Salienta-se ainda que este é um processo que cria desigualdades em várias dimensões, quer pelo facto que haver estudantes no ensino superior com e sem medidas de apoio suficientes para colmatar as suas necessidades, quer também pelas desigualdades criadas com os condicionalismos aos/às estudantes na escolha do curso e/ou instituição que possuem ou não medidas de apoio.

No que diz respeito à inclusão laboral destes estudantes salienta-se a falta de dados e de monitoramento neste âmbito (5 IES). As IES consideram que os estágios curriculares e profissionais, assim como, as políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho potenciam a inclusão laboral destes estudantes. 2 IES referem ainda potenciais dificuldades na adaptação dos serviços de empregabilidade das IES às necessidades dos estudantes, como a disponibilização de ILGP para *workshop's* dinamizados por estes serviços. Considera-se importante trabalhar na sensibilização das entidades empregadoras, assim como, que o mercado de trabalho seja representativo da sociedade.

Sobre a análise às recomendações referidas pelas IES entrevistadas surgiram as seguintes: recomendações em relação à legislação; à própria IES; recomendações

relativas aos profissionais de interpretação e tradução da língua gestual portuguesa (ILGP); relativas aos estudantes; e recomendações relativas ao processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior.

Na legislação considera-se fundamental a definição das responsabilidades financeiras pela atribuição dos apoios necessários a estes estudantes, nomeadamente a contratação dos ILGP, sendo que estando esta responsabilidade associada às IES, estas recomendam que as instituições recebam financiamento para esse âmbito (5 IES). *“Ficar claro no caso de, destes intérpretes, porque implica dinheiro, quem é que os contrata? Porque eu sei que isto não, não é barato, são precisos vários (...) (GAE-IPC) ”;* *“faz com que haja um pacote de obrigações que vão estar perfeitamente identificadas e que contém resposta de forma obrigatória, isso muda tudo. (UL).”* Recomenda-se a definição dos apoios a disponibilizar aos estudantes (3 IES) e que seja plasmado na legislação os princípios orientadores de uma educação inclusiva no ensino superior. *“^A (...) falta uma legislação que seja realmente igual para todas as universidades e que venha aqui tornar o processo, lá está de inclusão destes estudantes igual e equitativo em todas as universidades, porque não existe. Eu acho que isso seria extremamente importante (GAENEE-ISCTE)”*. Quanto ao processo de criação e desenvolvimento da legislação, recomenda-se a sua co construção com os técnicos das estruturas de apoio ao estudante responsáveis por estes processos e com os/as próprios/as estudantes.

O/a intérprete de língua gestual portuguesa é um/a profissional fundamental na dimensão académica dos estudantes surdos que utilizam como língua primeira a língua gestual. Nesse sentido, foram também tecidas algumas recomendações quanto à sua contratação, ao seu financiamento, às horas de apoio disponibilizadas e quanto à sua formação. Estando de uma forma geral o financiamento destes profissionais ao cargo das IES ou das suas UO, existe uma gestão financeira deste recurso, onde por norma são contratualizados para o apoio nas aulas e nos momentos de avaliação. Contudo, sabemos que a vida académica não se restringe a essas dimensões, e por isso, *“há muita coisa que fica de fora na dinâmica do estudante de ensino superior (NAI-UP) ”*, nomeadamente a comunicação com os colegas em momentos informais ou a realização de trabalhos de grupo fora do horário académico. Nesse sentido, recomenda-se o

alargamento do financiamento destes profissionais a outras dimensões da vida académica. No caso das IES que não possuem este apoio, recomenda-se veemente, a sua contratação. Quanto à contratação destes profissionais, surge também a questão da contratação atempada. Os processos de recrutamento público iniciam-se quando o/a estudante se matricula e sendo um processo moroso, são raras as vezes que o estudante inicia o ano letivo com este apoio. A falta destes profissionais em algumas zonas do país afeta também este processo. Sobre a formação destes profissionais salienta-se a importância da aquisição de vocabulário e conhecimento coeso sobre a área a traduzir e a interpretar.

As recomendações dirigidas às IES referem-se ao trabalho desenvolvido com estes estudantes, salientando-se as seguintes necessidades: melhorar a articulação com o ensino secundário, de modo a melhor conhecer o estudante que ingressa no ensino superior (3 IES); melhorar a articulação com as associações representativas destes estudantes (2 IES); melhorar o sistema de comunicação interno e interinstitucional (2 IES); e melhorar articulação com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (1 IES). Outra proposta refere-se ao desenvolvimento das recomendações já referidas sobre esta matéria (2 IES). “ (...) *Eu sei que se está a fazer muita coisa nesta área, sinto isso, noto isso, tá-se a refletir muito, só espero que isto depois, porque palavras leva-as o vento como dizia o poeta. Espero que depois isto comece a acamar e a surgir aqui algo concreto (...)* (GAE-IPC) ”. Assim como, o desenvolvimento da intervenção por equipas multidisciplinares e a aposta em atividades não formais que potenciem a inclusão dos estudantes (1 IES). Recomenda-se que as IES sejam avaliadas pela promoção de medidas de apoio inclusivas, estando estes critérios definidos na avaliação externa das IES.

Quanto aos estudantes surdos, recomenda-se que estes desenvolvam melhor as suas competências na língua portuguesa, nomeadamente na sua vertente escrita, como também, aprendam outras línguas gestuais, nomeadamente a língua gestual universal que possibilite a sua maior mobilização internacional (2 IES). Recomenda-se que os estudantes surdos se envolvam nos processos de tomada de decisão sobre a vida académica. Para isso, importa que estes estudantes participem nas comissões e conselhos representativos e que, quer pela sua participação ativa, quer pela sua

presença e representatividade nos diferentes contextos, se alterem processos e decisões. *“(…) acho que era extremamente importante que estes estudantes com incapacidade, am, chegassem ao, aos lugares de decisão dentro das, dentro da instituição. // Só assim é que têm voz. Ter consciência de que só assim é que têm voz (ECRAENEE-IPB) ”. “(…) haver um conselho que envolvesse outros serviços da universidade e integrasse também as pessoas com deficiência e que as coisas mais macro pudessem ser trabalhadas e decididas com mais participação (...). Até acho que a resposta só pode vir por um coletivo. Da participação destas pessoas, que venham mais, participem mais (...) // Portanto, a participação é fundamental, e a participação não só como estudantes, ou seja, não só nas aulas, mas estimular a participação noutras níveis, noutras áreas (...) e era importante que eles estivessem lá porque isso iria ajudar de forma significativa a mudar. // “É preciso que as pessoas estejam nos sítios para mudar as coisas. Não se vai mudar por decreto, vai ter de ser pela participação. E isso aconteceu na universidade. À medida que estes alunos entraram na universidade, a universidade teve de se adaptar, de mudar com estes alunos (NAI-UP).”*

À comunidade ouvinte recomenda-se a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, considerando que esta aprendizagem quebraria as barreiras comunicacionais e as principais dificuldades sentidas (3 IES).

Aos profissionais das IES, como os/as docentes, recomenda-se a sua formação na área da educação inclusiva, especialmente no ensino superior (2 IES).

Recomenda-se ainda que os pareceres técnicos realizados pelas estruturas de apoio ao estudante sejam vinculativos *“podemos dar orientações, podemos fazer pareceres, podemos reunir com os presidentes das UO que estão mais vocacionados para esta parte dos estudantes, reunir com os coordenadores, mas depois não temos essa autoridade (...) (GAE- IPC)”*.

Para que o processo de inclusão dos estudantes com surdez seja melhorado, recomenda-se que sejam ouvidos os intervenientes diretos do processo, como os estudantes e os diversos profissionais do ensino superior (2 IES). *“Tudo pode ser sempre melhorado. Ouvindo os intérpretes, ouvindo os estudantes, ouvindo os serviços, claro que tudo tem de ser melhorado (UL)”*. *“A tutela deve melhorar a comunicação connosco*

e nós sairmos daquela comunicação só da estatística, dos números, uma comunicação mais de trabalho planeado (RS-IPS)”.

3.4. Associações representativas das pessoas surdas

A presente investigação contou com a participação da Comissão Nacional de Juventude Surda (CNJS) e da Associação de Surdos do Porto (ASP). Na análise às entrevistas realizadas²⁷ destacam-se as seguintes categorias: a caracterização da população com surdez; as diferenças sentidas entre o ensino obrigatório e o ensino superior; os direitos defendidos por estas associações quanto às pessoas surdas no ensino superior; o envolvimento destas associações nas decisões políticas sobre a inclusão das pessoas surdas no ensino superior; a legislação; a articulação entre as associações representativas das pessoas surdas e as instituições de ensino superior; as atividades/iniciativas ou programas no âmbito da inclusão no ensino superior desenvolvidas por estas associações; os apoios considerados fundamentais no ensino superior para as pessoas surdas; as dificuldades dos/as estudantes surdos percecionadas por estas associações; o papel das associações, das IES e dos/as estudantes no processo de inclusão no ensino superior; a avaliação desse processo de inclusão; a inclusão laboral das pessoas surdas; e as recomendações destas associações para melhorar o processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior.

Quanto à caracterização da população com surdez, e como já referido também no enquadramento teórico, esta população caracteriza-se pela sua heterogeneidade. *“(…) há surdos que conseguem oralizar bem como eu, outros surdos não oralizam nada, outros oralizam um bocadinho, uns conhecem bem a língua gestual e dominam a língua portuguesa, outros dominam mal a língua portuguesa escrita... cada um é um. Outros alunos conseguem (...) comunicação através da leitura dos lábios, eu zero. // as necessidades de um e de outro é diferente, a barreira de comunicação é a mesma, mas há várias barreiras (...) (ASP)”.* Concomitantemente as necessidades, adaptações e medidas de apoio ao longo do percurso escolar e académico também variam destas

²⁷ Anexo 16- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às associações representativas das pessoas surdas.

características idiossincrásicas. *“Alguns conseguem, não tem intérprete e não precisam conseguem captar tudo sem a ajuda do intérprete, através da leitura labial e há outros que não. Outros efetivamente precisam de intérprete de língua gestual. // é preciso ver o contexto e as necessidades especiais de cada aluno individualmente para o apoiar (...) (CNJS)”*.

Quanto aos direitos defendidos pelas associações entrevistadas, estas lutam para que as pessoas surdas possuam igualdade de direitos e de deveres; lutam pelo direito à Língua Gestual Portuguesa; o direito à informação acessível. *“(…) terem acesso à informação e pensarem dar isso, facilitar esse acesso, esse conhecimento. Esse é um direito pelo qual temos de lutar. Há muitos alunos que não sabem os seus próprios direitos (...) (CNJS)”*; e o direito ao convívio entre a comunidade surda.

As grandes diferenças sentidas entre o ensino obrigatório, especialmente o ensino bilingue e o ensino superior são os apoios disponibilizados aos estudantes. Enquanto no ensino obrigatório é da responsabilidade do Estado assegurar o/a ILGP, no ensino superior este é um apoio sujeito à opção gestuária de cada IES. Outra diferença sentida é o grupo de pares, visto que nas escolas de referência bilingue existe uma concentração maior de alunos surdos, o que facilita a comunicação interpessoal e a criação de relações. No ensino superior, pelo contrário, estes estudantes estão mais predispostos ao isolamento.

No que se refere à legislação, ambas as associações referiram a lei sobre a educação inclusiva no ensino obrigatório (Lei n.º 58/2018). Neste sentido, também foi no sistema de ensino obrigatório que as associações se viram mais envolvidas na criação desta política pública, estando mais afastadas das decisões no sistema de ensino superior. *“(…) Nós, associação do porto, vejo sempre empenhados nos temas até ao ensino secundário. O ensino superior não. Normalmente a ASP está mais, interage mais com o outro ensino (ASP)”*. Desta forma, também o envolvimento das associações com as instituições de ensino superior é caracterizado pela desarticulação. Ambas as associações referem a passividade sentida por parte das instituições para esta articulação. *“Têm muita pouca atenção para com os surdos e é preciso estar sempre a ir lá bater a porta, é preciso ir sempre procurar (CNJS)”*; *“(…) parece que não têm*

necessidade e nós também não vamos, não vamos andar a pedir, percebe? // Portanto, não nos procuram, parece que já não precisam das, dos nossos apoios, das nossas opiniões, não sei (ASP)”.

No que se refere às atividades/programas e/ou iniciativas das associações no âmbito da inclusão no ensino superior, a CNJS refere realizar sessões de informação no ensino secundário sobre o acesso e a frequência ao ensino superior para os/as estudantes surdos, já a ASP referiu não realizar atividades/ programas e/ou iniciativas neste âmbito.

Quanto aos apoios para os/as estudantes surdos no ensino superior, ambas as associações referem que estes devem ser analisados de acordo com as necessidades de cada estudante. Contudo, quando o/a estudante utiliza como primeira língua a língua gestual portuguesa, o/a ILGP é considerado o apoio mais importante a disponibilizar. Seguidamente, o tempo extra para a conclusão de avaliações escritas (CNJS); o estudante ficar sentado na primeira fila da sala (ASP); e as adaptações aos materiais de estudo (ASP), constituem-se como adaptações importantes para melhorar a aprendizagem do/a estudante surdo/a.

As dificuldades dos/as estudantes surdos/as no ensino superior, e tal como referido anteriormente, dependem fortemente das características de cada estudante, bem como, dos apoios disponibilizados pela IES. Contudo, as dificuldades dos/as estudantes percecionadas por estas associações relacionam-se com os seguintes aspetos: o facto de algumas IES e/ou UO não possuir ILGP quando necessário; as poucas relações interpessoais devido às especificidades linguísticas da comunidade surda. *“O difícil é o ingressar na vida universitária, os contactos com os professores, contactos com os colegas (ASP)”.* Outra dificuldade percecionada é a falta de vocabulário específico da LGP em algumas áreas de estudo, o que implica a criação de códigos linguísticos entre estudante e intérprete; as dificuldades na língua portuguesa, nomeadamente na sua vertente escrita dos/as estudantes; o ritmo acelerado da leção dos conteúdos programáticos; o desconhecimento das características surdez por parte da comunidade ouvinte/académica; assim como, o pouco sentimento de pertença e de identificação com o contexto de ensino superior dos/as estudantes surdos/as. *“Eles sentem que não*

combinam ali, que não é para eles (CNJS)”. No combate a estas dificuldades foi referido o esforço e persistência por parte das pessoas surdas (ASP), encontrando como facilidades neste percurso o acesso ao ensino superior através dos contingentes especiais de ingresso (ASP); o apoio aos estudantes por parte das estruturas de apoio (CNJS); assim como, o apoio do grupo de pares dos/as estudantes (CNJS).

Quanto ao papel destas associações no processo de inclusão dos/as estudantes com surdez no ensino superior, defende-se a luta pelos direitos da comunidade surda, exercendo influência junto do poder político nacional e institucional. *“Então é importante que se conviva, que a defesa dos direitos passe por todos em conjunto (...) Porque as associações dão possibilidade de lutar (...) (CNJS)”; “(...) qualquer associação de surdos deve, como eu costumo dizer deve ser um órgão de pressão. Um órgão de pressão junto do poder político principalmente, o estado, as instituições das pessoas surdas devem fazer pressão junto do estado português e junto das instituições de ensino superior para criarem condições para os estudantes surdos (ASP)”.*

O papel das IES passa, segundo estas associações, pela promoção da igualdade na frequência de todos/as os/as estudantes através da disponibilização dos apoios necessários, assim como, o combate a estereótipos e preconceitos relacionados com as pessoas surdas (ASP). Quanto aos estudantes, estes possuem o dever de pedir os apoios que necessitam, estando informados sobre os seus direitos e deveres, participando e estando envolvidos na defesa dos seus direitos e na tomada de decisões que lhes digam respeito (CNJS). Quanto a este último aspeto, é da perceção da CNJS que a generalidade das pessoas surdas pouco participa e pouco se envolve nestas questões, quer pela sua parca educação para e na participação democrática, quer pela falta de informação acessível a esta comunidade. *“ (...) Porque as pessoas não participam, há muito poucos surdos a participarem nas políticas (...) Têm essa responsabilidade, essa obrigação de conhecer (...) perceber as suas necessidades (...) O problema é que cada um depois não tem vontade (...) // Dentro da família é importante que haja essa educação para a política (...) participam pouco dentro da família, participam pouco na sociedade (CNJS) ”.*

A avaliação que as associações realizam do atual processo de inclusão dos estudantes é positiva, verificando melhorias progressivas, nomeadamente na formação e sensibilização dos docentes e nos apoios disponibilizados. Esta avaliação positiva é realizada, como de esperar, nas IES que disponibilizam medidas de apoio.

Relativamente à inclusão laboral dos/as jovens com surdez, especialmente aqueles/as que terminam o ensino superior, é referido que, apesar da maior facilidade em integrar o mercado de trabalho com melhores habilitações académicas, a surdez continua a ter uma influência na contratação dos/as candidatos/as. Neste sentido, as capacidades de comunicação com a comunidade ouvinte influenciam este processo. Um dos aspetos que melhorou a inclusão laboral foi a criação de legislação neste âmbito, contudo, continuam a verificar-se dificuldades. No que se refere a iniciativas no âmbito da inclusão laboral desta comunidade, a CNJS realiza sessões de capacitação para a procura ativa de emprego com os/as jovens e a ASP possui um Centro de Integração Profissional que auxilia neste processo. Um dos papéis que estas associações possuem neste âmbito é a sensibilização das entidades empregadoras para a inclusão desta comunidade no mercado de trabalho (ASP).

As recomendações realizadas pelas associações no sentido de melhorar o processo de inclusão dos/as estudantes surdos/as no ensino superior relacionam-se com os seguintes aspetos: a legislação; os apoios concedidos aos/às estudantes; o ensino bilingue; a formação dos docentes; a articulação com as associações; os profissionais de interpretação e tradução da língua gestual portuguesa; a comunidade ouvinte; e em relação à inclusão laboral.

Quanto à legislação é recomendada a criação de uma lei que enquadre a educação inclusiva no Ensino Superior, tal como a existente para o ensino obrigatório, definindo os apoios a serem disponibilizados e as responsabilidades/apoios financeiros dos mesmos (CNJS); Nas medidas de apoio aos estudantes, recomenda-se que todas as IES e UO disponibilizem os apoios necessários, como é o exemplo do/a ILGP e das estruturas de apoio ao estudante (CNJS; ASP); Recomenda-se ao ensino bilingue que este seja de qualidade, com maior exigência e que prepare de forma adequada os/as estudantes surdos/as para a entrada no ensino superior (CNJS). *“Porque uma boa*

educação básica e secundária depois ajuda muito no ensino superior (...) (CNJS)”. No que se refere aos profissionais do ensino superior, ambas as associações recomendam a formação dos docentes na área da inclusão (CNJS; ASP); Recomenda-se uma maior articulação entre as IES e as ARPS, possibilitando a melhor informação sobre esta comunidade e reflexão de estratégias pedagógicas a adotar. “É importante. Era bom que houvesse uma interação formaliza, que auscultassem as nossas, as nossas opiniões, os nossos pareceres era importante isso. As instituições de surdos representamos a comunidade surda (ASP)”. Em relação aos/às ILGP recomenda-se que possuam um vocabulário holístico, facilitando a tradução e interpretação, especialmente na sua área de trabalho. Para isso, estes devem estar em contacto frequente com a comunidade surda, enriquecendo os seus conhecimentos na LGP (CNJS; ASP). Quando à sua presença nos cursos de ensino superior, recomenda-se que estes profissionais possuam uma formação na área de estudos em que realizam a tradução e interpretação, de modo a melhor conhecer o vocabulário específico. “Por exemplo em saúde, o curso de saúde, psicologia, são coisas muito técnicas, específicas de cada curso, é necessário que o intérprete perceba, conheça daquela área, o intérprete tem de conhecer aquela área para depois explicar o conceito (...) (CNJS)”. Quanto à profissionalização dos/as ILGP, também se recomenda que no ensino superior estes tenham uma carreira mais estável e com menos precariedade (CNJS). Para uma maior inclusão dos/as estudantes surdos/as no ensino superior, como transversalmente para uma melhor inclusão social, recomenda-se à comunidade ouvinte a aprendizagem da LGP, de modo a diminuir as barreiras de comunicação existentes entre as duas comunidades (ASP; CNJS). No mercado de trabalho, recomenda-se que as entidades empregadoras deem oportunidades às pessoas surdas.

3.5. Estudantes com surdez no Ensino Superior

Foram realizadas 7 entrevistas a estudantes surdos/as do ensino superior²⁸. As entrevistas realizadas podem ser organizadas nas seguintes categorias de análise: os

²⁸ Anexo 17- Grelhas de análise às entrevistas realizadas aos/às estudantes.

dados sociodemográficos do/a estudante; a caracterização da surdez; o ingresso no ensino superior; os dados institucionais do/a estudante; a articulação entre o ensino secundário e o ensino superior; o Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas especiais; as medidas de apoio; as consequências provocadas pelo COVID-19; a comunicação do/com o/a estudante; Atividades/Iniciativas ou Programas no âmbito da inclusão no ensino superior; as dificuldades sentidas pelos/as estudantes; as facilidades encontradas; o percurso académico; o papel dos/as estudantes no processo de inclusão no ensino superior; a avaliação das medidas de apoio; e as recomendações feitas pelos/as estudantes para melhorar o atual processo de inclusão.

Os dados referentes à caracterização sociodemográfica, à caracterização da surdez e os dados institucionais dos entrevistados encontram-se no anexo²⁹.

Quanto aos motivos para o ingresso no ensino superior salienta-se a aspiração a melhores condições de vida através de um emprego com melhores remunerações (2 estudantes); a realização de uma profissão de interesse (3 estudantes); o incentivo de amigos e familiares (2 estudantes); o incentivo dos/as professores do ensino secundário (2 estudantes); e o facto de querer concluir o 1º ciclo do ensino superior (1 estudante). Salientam-se também o facto de ter sido referido que o maior ingresso dos/as estudantes no ensino superior é devido a dois fatores que se reforçam mutuamente. Por um lado, a maior entrada de estudantes com surdez faz com que o ensino superior se adapte a novas realidades, e por outro lado, estas novas adaptações e acessibilidades permitem que mais estudantes perspetivem com maior facilidade a sua entrada e frequência no ensino superior (estudante 7).

Também todos/as os/as entrevistados/as frequentaram anteriormente escolas de referência bilingue, e por isso, as diferenças sentidas entre este sistema de ensino e o ensino superior fizeram-se sentir. As grandes diferenças estão relacionadas com as estratégias e métodos pedagógicos utilizados, como também, com o ritmo de leção dos conteúdos programáticos (3 estudantes). *“Aqui é tudo a correr. (...) E no*

²⁹ Anexo 18 – Caracterização do grupo de estudantes entrevistados.

secundário não. Explicavam, esperavam que nós escrevêssemos as coisas, agora aqui eles explicam e eu tinha de escrever ao mesmo tempo e olhar para o intérprete e é tudo rápido (estudante 6)”. O facto de os/as estudantes nas escolas de referência bilingue estarem integrados em turmas só com alunos/as surdos/as é também outra diferença sentida, nomeadamente no que se refere à facilidade de comunicação estabelecida e às relações interpessoais criadas. Nas escolas de referência bilingue, encontra-se, à partida, uma maior sensibilização para as questões da surdez, especialmente na comunidade docente. Nas IES que não possuíam apoio do/a ILGP, a grande diferença sentida era a falta deste profissional.

Tal como verificado na análise realizada às entrevistas às IES e às associações representativas das pessoas surdas, também nas entrevistas aos/às estudantes se corrobora a desarticulação existente entre o ensino secundário e o ensino superior, nomeadamente na transição do/a estudante de um sistema de ensino para o outro (7 estudantes).

No que se refere ao Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais, todos/as os/as entrevistados/as eram beneficiários/as deste apoio.

Relativamente às medidas de apoio disponibilizadas, a mais referida foi o apoio do/a ILGP (6 estudantes), nomeadamente para a tradução e interpretação nas aulas, nos momentos de avaliação e nos atendimentos com os/as docentes. As medidas de apoio nas avaliações relacionam-se com a maior duração do exame, correspondendo a metade do tempo total do mesmo (2 estudantes); o alargamento dos prazos de entrega de trabalhos (1 estudante); a adaptação dos enunciados dos exames (1 estudante); a não consideração dos erros ortográficos nas avaliações (1 estudante); e o complemento do exame oral, mediado pelo/a ILGP, ao exame escrito (1 estudante). O apoio dos/as docentes foi referido por 3 estudantes. No que se refere aos materiais de estudo, 2 estudantes referiram que possuem materiais de estudo adaptados às suas necessidades e capacidades, nomeadamente nos materiais de apoio às aulas. *“E também em relação ao PowerPoint eles percebem que se colocassem menos informação ou informação mais direta, eu conseguia perceber melhor e não tinha tanta dificuldade na aprendizagem (estudante 1).”* Outras medidas de apoio referidas foram a escolha do lugar na sala de

aula (1 estudante); as adaptações curriculares (1 estudante). *“(...) em 3 disciplinas é que tive uma adaptação curricular, em que retiraram alguns conteúdos e destacaram apenas os mais importantes (estudante 1)”*; e o apoio dos colegas de turma, especialmente na cedência de apontamentos das aulas (1 estudante). *“Há alguns dão-me apontamentos, outros não querem, outros não me ajudam nesse sentido (Estudante 5)”*. Apesar dos apoios acima mencionados, a realidade de cada estudante é variável, quer pelas suas necessidades, quer pelo apoio disponibilizado. Neste sentido, poderemos ter estudantes no ensino superior com medidas de apoio diferenciadas.

Quanto aos métodos utilizados pelos/as estudantes para comunicarem com a comunidade ouvinte, salienta-se a mediação pelo/a ILGP (4 estudantes); a escrita (4 estudantes); a oralização (3 estudantes); a leitura labial (2 estudantes); e a utilização da LGP (1 estudante). *“Tenho apenas uma pessoa que fala muito comigo que quis aprender língua gestual (...) ela aprendeu porque quis se relacionar comigo, ficamos amigas, vou a casa dela, eu ensino língua gestual, ela ajuda-me a estudar, nós fazemos essa partilha de conhecimento e ambas evoluímos (estudante 3)”*. Os métodos de comunicação variam das configurações da surdez de cada um/a.

Estando o mundo a ultrapassar uma pandemia com implicações em diversas dimensões da vida do ser humano, tornou-se importante explorar de que forma o COVID-19 teve consequências no processo de inclusão e de aprendizagem dos/as estudantes. Assistiu-se à passagem das aulas presenciais para a modalidade de ensino *online*, modalidade condicionada pelo acesso, qualidade e facilidade de uso das tecnologias de computação e comunicação. *“(...) mas adaptação não foi fácil. Porque as imagens às vezes paravam, ou desfocavam ou ficavam lentas. Foi uma grande dificuldade durante a pandemia (estudante 4)”*; Apesar destas dificuldades, e para este perfil específico de estudantes, as aulas *online* constituíram-se como uma vantagem, nomeadamente devido à não obrigatoriedade do uso de máscara, algo que dificulta a comunicação. Assim, comparando as aulas presenciais com o uso de máscara e as aulas *online* sem a sua utilização, os/as estudantes surdos/as tendem a ter menos dificuldades

nas aulas *online*³⁰; Com esta modalidade, o apoio já prestado pelas IES no âmbito da ITLGP manteve-se via *online*. A possibilidade de gravação das aulas foi também considerado como um aspecto positivo, permitindo ter mais materiais de apoio ao estudo. “*Eu melhorei porque as coisas ficavam gravadas. Eu tinha acesso e conseguia estudar melhor (estudante 6)*”.

As atividades/iniciativas/ programas no âmbito da inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior são também variáveis. 1 estudante refere a realização de ações formativas à comunidade docente, onde foi partilhado conhecimento sobre a surdez, as suas implicações e estratégias pedagógicas a desenvolver; 1 estudante refere as ações de informação aos/às estudantes surdos/as, onde são explicadas as informações relevantes sobre o acesso, frequência e medidas de apoio no ensino superior; 1 estudante refere as atividades realizadas nas escolas de referência bilingue, onde se promove o convívio entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda; e 1 estudante refere a atividade realizada no âmbito da comemoração da língua materna, com o objetivo de dar a conhecer à comunidade ouvinte a LGP. Também se verificou 2 estudantes que não tinham conhecimento da realização de nenhuma atividade/iniciativa não formal no âmbito da inclusão dos/as estudantes surdos/as no ensino superior.

No que se refere às dificuldades sentidas pelos/as entrevistados/as de referir que foi a dimensão com mais subcategorias de análise, o que é um presságio do caminho ainda a percorrer na inclusão destes estudantes. A comunidade docente parece ocupar um lugar de influência, onde a maior ou menor sensibilidade os apoios conferidos pelos/as mesmos/as são fatores importantes no percurso académico dos/as estudantes. O pouco conhecimento sobre a surdez e as suas implicações no processo de aprendizagem diminuem a empatia para com os/as estudantes, o que dificulta a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades e potencialidades dos/as

³⁰ Apesar destas vantagens generalizadas, salientar que no caso de um estudante surdocego entrevistado, as aulas *online* trouxeram-lhe grandes dificuldades, devido à impossibilidade de ser acompanhado pela ILGP tátil.

estudantes. Este é um fator apontado por 5 estudantes entrevistados. *“Uma vez, o professor obrigou-me a oralizar, ele queria mesmo que eu oralizasse e eu tenho muitas dificuldades (...) (estudante 3); “(...) mas sinto que não há sensibilidade (...) // eu estou na aula e ele fala de costas por exemplo (estudante 6); “Sinto que falta muita sensibilidade da parte dos docentes. Só um grupo restrito de professores, muito poucos, tem essa sensibilidade e isso é muito complicado para mim (...) eles não compreendem que eu necessito de adaptações curriculares, que preciso de mais tempo, que tenho um ritmo diferente, eles não compreendem (estudante 1)”*. De seguida, 4 estudantes identificam como dificuldade a aquisição de conhecimentos sem o apoio do/a ILGP. *“No 1º semestre do 1º ano não tive logo intérprete o que dificultou muito a minha aprendizagem. (...) perdi completamente as aprendizagens que devia fazer nas aulas (estudante 3)”*. Por este motivo, 1 estudante refere que uma das dificuldades dos/as estudantes com surdez, e das pessoas surdas em geral, é a dependência do/a ILGP como ponte de comunicação com e na comunidade ouvinte devido às diferenças linguísticas existentes (estudante 7). Nesta mesma linha, 4 estudantes referem como dificuldade a criação e manutenção de relações interpessoais com os/as colegas ouvintes. *“(...) eu não consegui ter um bom relacionamento com os meus colegas, porque olhavam para mim de forma estranha então não se relacionavam comigo (estudante 1)”*. *“Há outros que não são assim muito sensíveis, por exemplo, se eu não perceber uma vez, começam-se logo a rir porque não percebi porque isto depois vai da parte da pessoa, parece que está a discriminar-me ou a gozar comigo e isso é muito mau, não é? (estudante 2)*. As inaptações ao modelo e às estratégias pedagógicas no ensino superior constituiu-se como uma dificuldade, especialmente o ritmo acelerado da lecionação de conhecimentos (3 estudantes) e as inaptações dos materiais de apoio ao estudo³¹ (3 estudantes). *“Por exemplo nos vídeos não tem legendas, são vídeos em inglês, como vou perceber? (estudante 6)”*; *em todas as disciplinas acabamos por ter PowerPoint, e o facto de termos alguns que não são adaptados, com muito texto, com uma linguagem muito rica, acaba por me prejudicar, porque eu não consigo perceber, não consigo*

³¹ Materiais de apoio ao estudo com vocabulário complexo ou em língua estrangeira.

arranjar sinónimos da minha língua materna (estudante 1)". A distribuição da atenção visual entre docente, ILGP e quadro, dificulta o apontamento de notas sobre os conteúdos programáticos abordados em aula, algo considerado como uma dificuldade para 2 estudantes. Acresce a esta dificuldade a resistência dos/as colegas de turma em ceder estes apontamentos (1 estudante), ou a não cedência de resumos dos conteúdos trabalhados em aula por parte do/a docente. Quanto à avaliação, é considerado como uma dificuldade a realização de trabalhos de grupo (1 estudante) *"(...) porque a turma ficou assim um bocado indecisa por causa da minha escrita e eu tinha explicado que como eu sou surda não é fácil eu escrever bem português 100% e elas estavam com medo de prejudicar o lado delas (estudante 2)"*; as apresentações orais (1 estudante); e a realização de exames escritos devido às dificuldades na língua portuguesa (1 estudante) são também apontados como dificuldades.

Por outro lado, as facilidades sentidas relacionam-se a possibilidade de ser beneficiário do EENEE, possuindo medidas de apoio (2 estudante). São sentidas mais facilidades quando existe sensibilização dos/as docentes através do apoio prestado e das adaptações pedagógicas realizadas (4 estudantes). Foi também referido por 1 estudante que o facto de possuir alguma acuidade auditiva lhe facilita este processo de inclusão e de aprendizagem no ensino superior.

Quanto ao percurso académico dos/as entrevistados/as, existem percursos de sucesso, insucesso ou ambos, dependendo da UC analisada e das dificuldades sentidas por cada um/a. Mais do que os resultados obtidos, salienta-se o discurso dos/as estudantes quanto ao seu percurso académico, reforçando a persistência, o esforço e a luta diária dos mesmos (3 estudantes). *"No início eu não conseguia, mas depois eu tive uma fase de introspeção e pensei para mim, "tu não podes desistir, esforça-te (...). É lutar, arregaçar as mangas e esforçar, esforçar até chegar ao fim e espero eu conseguir agora acabar (estudante 3)"*. *"Mas, tem sido um percurso de muito esforço, muito esforço meu e do departamento das Necessidades Especiais e eu nunca desisto e nunca desisti até agora e não vou desistir (estudante 1)"*. *"(...) eu vou-te dizer a verdade sincera, quando entrei na faculdade, para mim foi muito difícil tirar a licenciatura. Foi, como vou dizer? Fiz um esforço enorme para conseguir concluir o curso, porque eu*

*queria tanto ter uma licenciatura. Sempre dizia que tinha muito **medo de não conseguir** (estudante 5)”.*

Esta postura dos/as entrevistados vai ao encontro daquilo que os mesmos acreditam ser o papel dos/as estudantes surdos para melhorar o processo de inclusão no ensino superior. Um papel de reivindicação dos seus direitos (3 estudantes). *“Nós temos de **lutar. Lutar, lutar, sempre. Porque há muitos surdos que não lutam, se acomodam. É preciso, as pessoas também não sabem então o nosso trabalho é explicar, mostrar às pessoas as nossas dificuldades e o que é preciso ser adaptado** (estudante 6); de representatividade da comunidade surda (1 estudante) “(...) **acredito que realmente haja diferença, eu olho para mim nestes anos todos e vejo que apesar de pouquinha existiu realmente uma diferença é uma **influência**** (estudante 3)”; de provar as suas capacidades (2 estudantes) “O estudante surdo deve **provar** que também quer aprender mais. E deve **esforçar** para demonstrar que merece fazer parte do futuro em conjunto com os ouvintes (estudante CCN), “Nós temos de **lutar para mostrar às pessoas (...) as nossas capacidades. Nós conseguimos. As nossas necessidades. Temos de mostrar, senão as pessoas pensam que somos deficientes ou coitadinhos** (estudante 6)”; e de perseverança (2 estudantes) “Que ele **não desista** (...) que continue a **esforçar-se** (estudante 3), “(...) **temos esse dever de lutar para sermos aceites** (estudante 6)”.*

Quanto às medidas de apoio disponibilizadas pelas IES frequentadas, 4 estudantes avaliam-nas positivamente; 2 estudantes de forma negativa; e 1 estudante considera-a satisfatória. Apesar do acesso ao ensino superior e os apoios já disponibilizados pelas IES possuírem uma avaliação positiva, a maior adaptação às necessidades individuais e a maior vinculação das medidas de apoio são considerados aspetos a melhorar.

As recomendações dos/as estudantes entrevistados/as foram organizadas nas seguintes categorias de análise: recomendações relativas às medidas de apoio disponibilizadas pelas IES; relativas aos/às docentes; relativas à comunidade ouvinte; recomendações relativas à comunidade surda; e recomendações relativas aos ITLGP.

Quanto às medidas de apoio é recomendado que o ILGP seja concedido aos/às estudantes que necessitem, alargando este apoio a outras dimensões da vida académica, como em trabalhos de grupo realizados fora do horário das aulas e/ou a comunicação com serviços das IES, quanto tal não está ainda previsto (3 estudantes). Recomenda-se que as aulas de apoio individuais sejam um apoio a disponibilizar por todas as IES (2 estudantes). Recomenda-se a adaptação dos materiais de estudo e os enunciados dos exames a uma linguagem adequada às necessidades e capacidades dos/as estudantes (2 estudantes). Recomenda-se aos/às docentes a realização de ações de formação e/ou sensibilização sobre a surdez, suas características e implicações no processo de aprendizagem, para que sejam criadas e desenvolvidas estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades e capacidades dos/as estudantes (4 estudantes). Recomenda-se à comunidade ouvinte que adquira conhecimentos em LGP, facilitando a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, diminuindo as barreiras comunicacionais existentes (4 estudantes). Recomenda-se também à comunidade surda que tenha uma postura de integração na comunidade ouvinte. No que se refere aos/às ILGP recomenda-se que estes possuam uma sólida formação e conhecimento da LGP, estando capazes de traduzir e interpretar da melhor forma. Recomenda-se também que estes possuam capacidade de empatia para com as dificuldades dos/as estudantes.

3.6. Instituto Nacional de Reabilitação

O Instituto Nacional de Reabilitação (INR) foi contactado via *e-mail* no sentido de participar no estudo através da realização de uma entrevista. Apesar de não ter sido possível realizar a entrevista solicitada, foi possível ao INR a realização de uma reunião onde foram tecidas algumas considerações sobre o tema, como também, foi enviado uma resenha com as políticas nacionais na área da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Estas políticas têm como objetivo *“uma maior igualdade e equidade no acesso e frequência destes alunos. Entre estes incluem-se, naturalmente os alunos surdos (INR, 2021)”*.

No que se refere às políticas nacionais já em vigor, o INR destaca o Contingente Especial para Candidatos com Deficiência, permitindo um maior acesso ao ensino superior; A bolsa de estudos para frequência de estudantes com incapacidade, que se constitui como um apoio financeiro aos/às estudantes; o Balcão incluiES, que contém conteúdos sobre o apoio à deficiência; os gabinetes de apoio aos docentes, que disponibilizam recursos documentais complementares, com o objetivo de promover um acesso rápido à informação e úteis em aspetos relativos à vivência académica; e o GTAEDS. Quanto a orientações nesta área, destaca a Estratégia da União Europeia e do Conselho Europeu para as pessoas com deficiência e a Estratégia Nacional. Tais políticas e documentos orientadores estão explorados em capítulo anterior.

O INR destaca que os/as alunos com surdez têm ingressado cada vez mais pelo contingente geral, recorrendo a bolsas e apoios existentes. Contudo, a grande dificuldade destes estudantes centra-se na disponibilização de apoio por parte de ITLGP. Este aspeto vai ao encontro dos resultados obtidos com as entrevistas realizadas. Para esta dificuldade é destacado o Projeto de Vida Independente³², recomendando também a contratação destes profissionais pelas IES.

³² Anexo 19- Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI).

Considerações Finais

Percorrido este caminho de construção de aprendizagens, chega-se ao momento de refletir sobre os seus inúmeros significados. Iniciou-se este percurso com a plena convicção de que a educação é uma dimensão central do ser humano, e que por isso, o acesso e a qualidade da mesma influenciam os modos de vida de cada um, e no fundo, de todos nós. Para a sociologia não é novo em como a educação pode ser tanto fonte de capacitação e mobilidade ascendente de vida, como pode, igualmente, ser produtora de desigualdades sociais (Giddens, 2013). Por este motivo a presente investigação exploratória procurou conhecer e analisar o modo como é desenvolvido o processo de inclusão dos e das estudantes com surdez no Ensino Superior em Portugal, refletindo no modo como tal pode ter implicações no percurso académico destes estudantes.

É possível afirmar, com relativa segurança, que as inquietações, as perguntas de partida e os objetivos da investigação foram respondidos através do trabalho desenvolvido na presente dissertação. Partimos do questionamento sobre o modo como é realizada a inclusão dos/as estudantes com surdez no ensino superior em Portugal, possibilitando a exploração das restantes e complementares interrogações. As orientações e políticas públicas sobre a educação inclusiva, nomeadamente no ensino superior, dão-nos um pano de fundo dos pressupostos atuais nesta matéria; tendo sido possível explorar o modo como o processo de inclusão destes estudantes é realizado; fazer um levantamento das medidas de apoio que estes possuem em cada Instituição de Ensino Superior entrevistada; identificar as principais dificuldades, necessidades e facilidades ao longo do percurso académico destes estudantes; assim como, foi fulcral questionar sobre que caminhos possíveis poderiam ser traçados para melhorar este processo.

O presente estudo pretendeu contribuir para a colmatação de uma necessidade identificada: a falta de investigação sobre a educação inclusiva no ensino superior em geral, e especialmente a inclusão destes estudantes no ensino superior em concreto. Possibilitou também perceber que recomendações foram já tidas em conta e as que continuam por criar e desenvolver no ensino superior.

Olhando para os resultados obtidos através da presente dissertação³³ e comparando-os com os resultados obtidos pelos estudos já realizados, pode afirmar-se que estes possuem consenso entre si. A falta de enquadramento legal que defina uma estratégia holística para a educação inclusiva no ensino superior, nomeadamente para estudantes com surdez, leva a diferenças no modo de atuação das estruturas de apoio aos estudantes, e igualmente, nas medidas de apoio disponibilizadas por cada Instituição de Ensino Superior. Apesar da generalidade destas instituições possuírem regulamentação própria que segue as orientações sobre o tema, o facto é que este é um processo caracterizado pelo seu modo avulso. Tal constitui-se como gerador de desigualdades. Desigualdade no sentido em que os/as estudantes do ensino superior português poderão ter diferentes medidas de apoio dependendo da instituição onde estão inscritos e mesmo na própria instituição, estas medidas de apoio podem variar consoante a unidade organânica frequentada pelo estudante. Neste sentido, para além de influências no percurso académico, tal condiciona a própria decisão de ingresso, ou não, em determinado curso e instituição de ensino superior.

Corroborar-se com os estudos anteriores, a falta de recolha e sistematização de informação relacionada com o acesso e frequência destes estudantes no ensino superior, como também, de acesso ao mercado de trabalho. Em consonância com os anteriores estudos foi também identificada por todos os atores sociais entrevistados a descontinuidade dos apoios tidos durante o ensino obrigatório e os apoios disponibilizados no ensino superior, identificando também a desarticulação existente entre estes sistemas de ensino. As principais diferenças apontadas pelos estudantes entrevistados foram nas metodologias, estratégias e métodos pedagógicos utilizados.

Como referido nos estudos já realizados nesta matéria, as respostas aos estudantes tendem a ser casuísticas e situacionais, criadas à medida que estes ingressam no ensino superior e são identificados problemas e necessidades. Esta metodologia de intervenção é considerada como positiva (ASP; CNJS), devido à heterogeneidade

³³ Anexo 20- Tabela síntese dos resultados obtidos: Cruzamento das representações sobre a inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior.

característica da comunidade surda, que conduz, inevitavelmente, a necessidades diferenciadas. Apesar disto, as medidas de apoio continuam a não poder estar indefinidas e sem garantia do cumprimento pleno das mesmas.

Todas as medidas de apoio foram consideradas importantes para a promoção da igualdade de oportunidades. Apesar disso, salienta-se o ILGP como um apoio imprescindível para estudantes que utilizam a LGP como primeira língua, consituindo-se como uma grande dificuldade o seu não acesso (IES; ASP; CNJS; estudantes). Para além deste apoio, foram referidas as seguintes medidas de apoio: a adaptação aos materiais de estudo (IES; ARPS; estudantes) e o envio antecipado dos mesmos (IES), bem como a cedência de resumos dos conteúdos programáticos lecionados em aula (IES). Nas avaliações foi referido a possibilidade dos estudantes terem mais tempo para concluir o exame (IES; CNJS; estudantes); o alargamento dos prazos de entrega de trabalhos (estudantes); o acesso às épocas especiais de avaliação (IES); a adaptação dos enunciados (IES; estudantes); e a não consideração dos erros ortográficos (IES; estudantes). Posicionar o/a estudante na fila da frente da sala de aula (IES; ASP; estudantes); como também o apoio tutorial (IES), foram também medidas referidas. Alguns estudantes e IES também referiram ter adaptações curriculares. As IES referem as bolsas de estudo, principalmente as bolsas de estudo por incapacidade, como uma medida de apoio importante para o estudantes.

Na linha de reflexão trazida por todos os atores sociais entrevistados (IES, ARPS, estudantes), as dificuldades sentidas pelos estudantes ao longo do seu percurso académico dependem, fortemente, das características pessoais, das configurações do défice auditivo, das necessidades e das capacidades de cada um. Contudo, é também possível traçar um conjunto de dificuldades transversais a estes estudantes, salientando-se as seguintes: as dificuldades na língua portuguesa, assim como, em línguas estrangeiras; as diferenças linguísticas que dificultam a criação e manutenção de relações interpessoais com a comunidade ouvinte, que predispõe estes estudantes a um maior isolamento em contextos onde a comunidade ouvinte é maioritária, como é o exemplo do ensino superior. Relacionadas com este último aspeto, estão também as seguintes dificuldades: a mobilidade internacional destes estudantes (IES) e a realização

dos trabalhos de grupo (IES; estudantes). A ASP, a CNJS e os estudantes identificam também como uma dificuldade o desconhecimento sobre a surdez e suas implicações por parte da comunidade ouvinte.

Uma dificuldade identificada (IES; ARPS) é a falta do sentimento de identificação e pertença destes estudantes ao ensino superior. *“É no fundo sentirem que estão num mundo que não, que não é para eles, não é? Que lhes está realmente dificultado e quase vedado à partida (GAE- IPC)”*; *“Eles sentem que não combinam ali, que não é para eles (CNJS)”*.

Das dificuldades referidas, pode pressupor-se que nem sempre o percurso académico é marcado por sucessos. Das entrevistas realizadas salienta-se a “persistência”, a “luta” e o “esforço” referido por todos os/as estudantes, parecendo que de facto apenas os mais resilientes e com o objetivo bem definido de concluir o ensino superior, se mantêm neste percurso.

Apesar de algumas dificuldades identificadas por estudos anteriores não terem sido identificadas pelo presente estudo³⁴ devido às medidas de apoio implementadas, é de salientar a permanência de dificuldades identificadas anteriormente³⁵, o que parece demonstrar a não colmatação das necessidades dos estudantes através da criação e desenvolvimento de medidas de apoio já recomendadas.

Apesar dos atores sociais avaliarem positivamente as medidas de apoio existentes, considerando-as facilitadoras do processo de inclusão, os mesmos também ressaltam a importância da sua implementação prática de forma uniforme no ensino superior português. Neste sentido, recomenda-se que as medidas de apoio disponibilizadas sejam tidas em conta na avaliação externa realizada às IES, sendo critério de avaliação.

³⁴ E.g A cedência de tempo extra para a conclusão de exames.

³⁵ E.g Escrever apontamentos; as dificuldades na Língua Portuguesa; a comunicação e as relações interpessoais com colegas e docentes; os métodos, estratégias pedagógicas e materiais de apoio ao estudo desadequados; a apresentação oral de trabalhos; e a não disponibilização de ILGP.

Quanto ao papel de cada ator social no processo de inclusão, as IES e a ASP consideram que o ensino superior deve promover a igualdade de oportunidades no acesso e frequência ao mesmo; as associações entrevistadas (ASP; CNJS) consideram que o seu papel é defender os direitos das pessoas surdas, exercendo influência junto do poder político; quanto ao papel dos/as estudantes, estes consideram que é de reivindicação dos seus direitos, lutando pelos mesmos. A CNJS acrescenta ainda a importância dos mesmos estarem informados e envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito.

Estando o mundo a ultrapassar uma pandemia provocada pelo novo coronavírus, mostrou-se importante olhar para as suas consequências através deste objeto de estudo. Sendo a LGP uma língua visual e espacial, a utilização da máscara como equipamento de proteção individual acarretou maiores dificuldades na comunicação estabelecida. No que se refere à educação, não é novidade que as limitações impostas pelo confinamento levaram à adoção da modalidade de ensino *online* em substituição da modalidade presencial. Assim, se por um lado, o uso de máscara facial, como também, o acesso e a qualidade das TIC se constituíram como dificuldades (IES, estudantes), a frequência no ensino *online*, sem a necessidade do uso da máscara, com a possibilidade de regular o som, anulando a vozaria frequente das aulas presenciais (IES), assim como, a possibilidade de gravar as aulas (estudantes), constituíram-se como facilidades para estes estudantes.

Olhando agora para as possibilidades de futuro trazidas pelos atores entrevistados, salientam-se um conjunto de recomendações. Tendo em conta o que já foi dito, as IES consideram importante que sejam definidas legalmente as medidas de apoio a disponibilizar no ensino superior, devendo este processo ser construído de forma colaborativa pelos atores sociais envolvidos no processo de inclusão destes estudantes, nomeadamente os próprios estudantes, as estruturas de apoio aos mesmos, as IES e as associações representativas das pessoas surdas. No enquadramento mais institucional recomenda-se que seja seguida a iniciativa da Ação Social do ISCTE, criando e difundindo manuais que informem sobre as medidas, serviços disponíveis e estratégias existentes quer para os estudantes, quer para a comunidade docente.

Quanto ao ILGP é reforçado por todos os atores sociais entrevistados (IES; ARPS; estudantes) a necessidades deste apoio ser disponibilizado em todas as IES e/ou UO, sendo que as IES e os estudantes salientam ainda a importância da contratação destes profissionais ser atempada e alargada a outras dimensões da vida académica. Sobre este apoio, os estudantes e as ARPS reforçam a importância destes profissionais possuírem uma sólida formação, com grandes capacidades de tradução e interpretação da LGP e LP, especialmente na área onde desenvolvem o seu trabalho. Também as IES e as ARPS apelam para que as condições laborais destes profissionais no ensino superior sejam melhoradas, diminuindo a sua precariedade.

As próprias IES referem que devem melhorar a sua articulação externa, nomeadamente com o ensino secundário e com as ARPS, possibilitando respostas mais integradas. Quer as IES, quer as ARPS consideram importante a sua articulação, contudo, as mesmas caracterizam a sua relação como desarticulada e até mesmo inexistente, sendo apontadas por ambas dificuldades neste processo.

Aos estudantes surdos/as, assim como às escolas de referência bilingue, é recomendado que se invista nas capacidades de leitura, interpretação e escrita da Língua Portuguesa (IES). Também à comunidade ouvinte é recomendada a aprendizagem da LGP, considerando este aspeto como o principal fator de diminuição das diferenças linguísticas existentes e das dificuldades relacionais atuais (IES, ARPS, estudantes).

Todos os atores sociais entrevistados (IES, ARPS, estudantes) consideram importante a formação dos docentes na área da inclusão, de modo a possibilitar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. Tal aspeto vai ao encontro das recomendações já realizadas por estudos anteriores. Apesar da existência de algumas ações formais e informais sobre o tema para diferentes atores sociais, salienta-se a escassez das mesmas, recomendando-se um maior investimento neste âmbito.

Do que foi dito, podemos afirmar que este é um objeto de estudo com algumas consonâncias no que se refere ao caminho a percorrer na educação inclusiva para e com

estes estudantes. O desafio tem-se centrado, sobretudo, no enquadramento legal e no desenvolvimento pleno das recomendações já existentes, monitorizando a sua eficiência no percurso académico.

Sabemos que nenhuma investigação consegue abarcar todas as dimensões de um fenómeno, e que por isso, se tornam tão importantes investigações complementares umas das outras. Neste sentido, espero que a presente investigação tenha contribuído para os conhecimentos já construídos anteriormente, deixando também sugestões para futuras investigações. O presente estudo centrou-se nas medidas de apoio à aprendizagem formal no ensino superior, sabendo, contudo, que o percurso académico envolve mais do que este aspeto. A construção de conhecimento envolve vivências, experiências e interações, pelo que faria todo o sentido perceber de que modo o ensino superior potencia a inclusão e a aprendizagem destes estudantes através de uma educação informal.

Sabemos que apoios como o/a ILGP, o apoio dos colegas de turma e o apoio dos docentes se mostrou significativo para os atores sociais entrevistados, contudo, ficou a faltar, nestes apoios bem como nos restantes, a mensuração da influência que os mesmos possuem no sucesso académico.

Também para investigações futuras se recomenda, tal como estava previsto inicialmente na presente dissertação, um momento conjunto e de trabalho com os diferentes atores sociais, onde fosse possível traçar um conjunto de ações que possibilitassem o desenvolvimento prático das recomendações realizadas. Para esta população, e como também já refletido em capítulo anterior, são importantes metodologias de ativação da participação e de envolvimento da mesma, salvaguardando uma comunicação acessível a todos.

De modo a realizar uma investigação mais holística, recomenda-se também que as futuras investigações, para além de alcançar um maior número de participantes entrevistados, ampliem o tipo de atores sociais, nomeadamente através de entrevistas à comunidade docente, assim como, aos colegas dos estudantes surdos/as. Tal possibilitava a análise mais diversificada de representações sobre este processo.

Consideramos este processo multidirecional, onde se por um lado a maior entrada de estudantes com surdez fez pressão no ensino superior no sentido de se adaptar aos seus novos públicos, tais adaptações também possibilitaram maiores acessibilidades, e com elas, uma maior perspetivação de acesso e sucesso no ensino superior por parte destes estudantes. Para além disso, também as associações representativas dos estudantes, e em específico das pessoas surdas, devem exercer pressões quer junto das Instituições de Ensino Superior, quer do poder político, no sentido de reivindicar direitos fundamentais. Assim, acreditamos que a verdadeira força transformadora deste processo será o envolvimento de todos nas opções a tomar, confluindo sinergias entre os diferentes atores sociais. Importa pensar no que verdadeiramente o ensino superior significa para nós enquanto sociedade e quais os objetivos a que queremos dar resposta com o mesmo. Sendo capaz de desenvolver não só pessoas individuais, mas acima de tudo, uma comunidade, devemos refletir em como essa comunidade é construída e representada no ensino superior. Se a utopia for caminhar para uma sociedade mais justa, equitativa, que possibilite igualdade de oportunidades e espere melhores condições de vida dos sujeitos, então o ensino superior deverá ser, inequivocamente, justo, equitativo e promotor de igualdades de oportunidades.

Referências Bibliográficas³⁶

- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a surdez*. Edições Gailivro.
- Afonso, C. (2010). Afinal é uma língua!... A importância dos estudos dos linguistas. *SurdoNotícias*, 4, 4-5.
- Afonso, C. (2010). O congresso de Milão e a supremacia do oralismo. *SurdoNotícias*, 3, 4-5.
- Afonso, C. (2010). O orgulho surdo (“Deaf Pride”). *SurdoNotícias*, 5, 4-5.
- Afonso, C. (2010). Sicard, Massieu e os Professores surdos. *SurdoNotícias*, 2, 4-5.
- Afonso, C. (2011). A experiência do Covelo. *SurdoNotícias*, 7, 5-6.
- Afonso, C. (2011). Revisitando os anos 80. *SurdoNotícias*, 9, 5-7.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020. *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social: Relatório Síntese Final*. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Dinamarca.
- Ávila, P., & Aníbal, A. (2013). *Aprendizagem formal, não formal e informal na Europa. Uma análise a partir do inquérito à educação e formação de adultos coordenado pelo Eurostat*. Comunicação apresentada no I colóquio internacional das ciências sociais da Educação e II Encontro de Sociologia da Educação.
- Bernardo, L. M. A-V. (2016). Mal-estar na educação: o declínio do humanismo. *A educação na Europa do Sul: Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Cabral, E. (2005). Para uma cronologia da Educação dos Surdos. *Revista de Comunicação*, 3, 35-53.
- Carvalho, P. (2009). A primeira escola de surdos no mundo (INJS). *SurdoNotícias*, 1, 5-7.

³⁶ Normas APA 6ª edição.

Centro de Vida Independente (2021). A Vida Independente. Obtido de <https://vidaindependente.org/o-que-e-a-vida-independente/>

Coelho, O. (2007). Construindo Carreiras: (re) desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Coelho, O. (2012). Surdos estudam e investigam na Universidade do Porto. Contributos para a reflexão sobre a universidade inclusiva no âmbito da surdez. In Cavalcante, M., Freitas, A., Pizzi, L., Fumes, N., Lopes, A., Freitas, M. (Eds), *Formação docente em contextos de mudanças* (pp.195-226). Universidade Federal de Alagoas.

Comissão Europeia (2020). O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. [Web page]. Obtido de https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt

Comissão Europeia. (2017). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Obtido em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>

Conselho Nacional de Educação. (2019). *O Estado da Educação 2018*. (C.N. Educação, Ed.) Lisboa.

Council of Europe. (2018). *Human Rights: A reality for all- Disability Strategy 2017-2023*. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023>

Cresweel, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Artmed Editora.

Decreto-Lei n.113/2014. *Concursos Especiais para acesso e ingresso no ensino superior*. Diário da República, 1ª série-N.º 135-16 de julho de 2014.

Decreto-Lei n.º 54/2018. *Presidência do Conselho de Ministros*. Diário da República, 1ª série- N.º 129- 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei nº 133/2019. *Presidência do Conselho de Ministros*. Diário da República, 1ª série-N. º168-3 de setembro de 2019.

Despacho N.º 2490/2018. Instituto Politécnico de Portalegre. Diário da República, 2ª série- N.º49- 9 de março de 2018.

Despacho N.º 5509/2016. Instituto Politécnico de Coimbra. Diário da República, 2ª série- N.º 79- 22 de abril de 2016.

Despacho N.º 6255/2016. Universidade de Lisboa. Diário da República, 2ª série- N.º 91- 11 de maio de 2016.

Despacho N.º 7884/2017. Instituto Politécnico de Santarém. Diário da República, 2ª série- N.º 173- 7 de setembro de 2017.

Despacho N.º 8584/2017. *Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Diário da República, 2ª série -N.º 189- 29 de setembro de 2017.

Despacho N.º 9684/2016. *Direção-Geral do Ensino Superior*. Diário da República, 2ª série- N.º 144- 28 de julho de 2016.

DGEEC (2020). Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior - 2019/2020. Obtido de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1105.html>

DGES (2020). Bolsas de estudo para frequência de estudantes com incapacidade. [Web Page]. Obtido de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/bolsas-de-estudo-para-frequencia-de-estudantes-com-incapacidade?plid=373>

DGES (2020). Sistema de Ensino Superior Português. [Web page]. Obtido de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371>

DGES (2020). Unidades de Produção. [Web page]. Obtido de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/unidades-de-producao?plid=1752#porto>

DGES (2021). Legislação. Obtido de https://www.dges.gov.pt/pt/legislacao_seccao/47?plid=371

Estatuto Estudante com Necessidades Educativas Especiais na U. PORTO (EENEE). 8 de outubro de 2008.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Informação do país para Portugal: Legislação e política. [Webpage]. Obtido em <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/legislation-and-policy>

Eurydice (2020). Oferta de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular. [Web page]. Obtido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-53_pt-pt

Eurydice (2020). Oferta de Apoio, fora do Ensino Regular, a alunos com Necessidades Educativas na Educação Pré-escolar e escolar. [Web page]. Obtido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-53_pt-pt

Eurydice (2020). Orientação e Aconselhamento no Ensino Superior. [Web page]. Obtido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-higher-education-53_pt-pt

Eurydice. (2020). Características-chave do sistema de ensino. [Webpage]. Obtido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_pt-pt

Federação Portuguesa das Associações de Surdos. (2012). *Carta Social da Pessoa Surda*. Disponível em http://www.asurdosporto.org.pt/images/CARTA_SOCIAL_PESSOA_SURDA_2012.pdf

Giddens, A. (2013). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, M. (2011). A Reconfiguração Política da Educação de Surdos. *Indagatio Didactica*, 3, 109-125.

Gomes, M. (2012). A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os discursos identitários e os discursos de regulação (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) (2017). Relatório Final.

GTAEDES. (2020). *Sobre o grupo/ GTAEDES*. Obtido de GTAEDES: <https://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/>

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de uso*. Principia.

INE (2020). Dificuldades (N.º) da população residente por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário, Tipo de dificuldade e Grau de dificuldade; Decenal (2011). Obtido de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0006367&selTab=tab10

INR (2020). Glossário. Obtido de <https://www.inr.pt/web/site-inr/glossario>

INR (2020). Vida Independente. Obtido de <https://www.inr.pt/vida-independente>

INR. (2021). *Estratégia Nacional de Inclusão das Pessoas com Deficiência*. Disponível em <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>

Lei n.º 38/2004. *Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência*. Diário da República, 1.ª série- N.º 194- 18 de agosto de 2004.

Lei n.º 116/2019. *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série- N.º 176- 13 de setembro de 2019.

Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série- N.º 237- 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 49/2005. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, 1.ª série- N.º 166-30 de agosto de 2005.

Lei n.º 62/2007. *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*. Diário da República, 1.ª série- N.º 174- 10 de setembro de 2007.

Lei n.º 68/2017. *Estabelece o pagamento faseado das propinas devidas pelos estudantes do ensino superior e um regime especial de pagamento por beneficiários de bolsas de ação social, procedendo à terceira alteração à Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (Bases do financiamento do ensino superior)*. Diário da República, 1ª série- N.º 153-9 de agosto de 2017.

Martins, M., Borges, M., & Gonçalves, T. (2019, novembro). *Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: o que pensam? O que sentem? O que desejam? Comunicação apresentada no Encontro Ibérico em Necessidades Especiais, Beja, Portugal*.

Parecer n.º 1/2017. *Parecer sobre estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. Diário da República, 2ª série-n.º 34-16 de fevereiro de 2017.

Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Políticas Públicas de Educação Especial [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Pinto, P., Neca, P. (2020). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2020. Relatório*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Pires, A. L. O. (2013). *O não-formal e o formal no ensino superior: Valorização das aprendizagens adquiridas em contextos de trabalho e de vida*. Comunicação apresentada no I colóquio internacional das ciências sociais da Educação e II Encontro de Sociologia da Educação.

PORDATA (2020). *População residente com deficiência segundo os Censos: total e por tipo de deficiência (2001)*. Obtido de [https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%3%a7%3%a3o+residente+com+defici%3%aancia+segundo+os+Censos+total+e+por+tipo+de+defici%3%aancia+\(2001\)-1239-9821](https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%3%a7%3%a3o+residente+com+defici%3%aancia+segundo+os+Censos+total+e+por+tipo+de+defici%3%aancia+(2001)-1239-9821)

Porfino, J., Gronita, J., Carrilho, T., Silva, H., Martins, M., Estanqueiro, P., Gerardo, G., & Cunha, R. (2016). *Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: diagnóstico e contributos para uma efetiva inclusão. Relatório Síntese*. Universidade Aberta.

Portaria nº 180-B/2020. *Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021*. Diário da República, 1.ª série- N.º 149- 3 de agosto de 2020.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Regulamento N.º 397/2018. Universidade Nova de Lisboa. Diário da República, 2ª série- N.º 125- 2 de julho de 2018.

Regulamento: Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Beja. 20 de maio de 2018.

Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017. *Recomenda ao Governo que apoie os estudantes com necessidades educativas especiais*. Diário da República, 1ª série- Nº 153- 9 de agosto de 2017.

[Ribeiro, A., Pires, L., & Seco, G. \(2019, novembro\). O papel do GTADES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. Comunicação apresentada no Encontro Ibérico em Necessidades Especiais, Beja, Portugal.](#)

[Rodrigues, D. \(2019, novembro\). Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. Comunicação apresentada no Encontro Ibérico em Necessidades Especiais, Beja, Portugal.](#)

Roldão, C. (2013). *Educação não formal no sucesso escolar das classes populares*. Comunicação apresentada no I colóquio internacional das ciências sociais da Educação e II Encontro de Sociologia da Educação.

[Santo, A. \(2019, novembro\). Desafios da inclusão de uma aluna surda no Ensino Superior. Comunicação apresentada no Encontro Ibérico em Necessidades Especiais, Beja, Portugal.](#)

Sousa, F. (2011). Os direitos humanos das pessoas surdas. *SurdoNotícias*, 8, 13-14.

U. Porto (2020). Apoio à Inclusão. [Web page]. Obtido de https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1037857

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO, 2020. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos: Resumo do Relatório*. Paris, França.

UNESCO. (1998, outubro). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e Ação-1998*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, França.

UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Educação Inclusiva

Segundo Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014), é a após a II Guerra Mundial que começam a surgir as preocupações com a universalidade da educação, e nesse período foram várias as estruturas de educação especial criadas e desenvolvidas. Contudo, este era um percurso segregado da educação regular. Foi com as primeiras experiências de sucesso no âmbito da educação das crianças com deficiência em escolas regulares que surgem as primeiras pressões para que as autoridades educativas tivessem a responsabilidade de garantir a estas crianças e jovens um processo educativo adaptado às suas necessidades. Assim, a partir dos anos 60 surgem movimentos que alteram profundamente as concepções e o modo de organização da educação, levando à integração das crianças com deficiência nas escolas regulares, o denominado *mainstreaming* (Gomes, 2007).

Para Niza (1996, citada em Gomes, 2012), pretendia-se que os alunos com deficiência acessem aos valores, competências sociais e padrões da sociedade maioritária, colocando-as num ambiente *“o menos restritivo possível”* (Wade & Moore, 1992, citados em Gomes, 2012). A lei 517 de 1977 em Itália foi a primeira a promover o *mainstreaming* na Europa (Fernández- Viader & Fuentes, 2004, citados em Gomes, 2007). Neste contexto surgiu o relatório Warnock (1978) produzindo grandes alterações, fixadas mais tarde pelo Education Act de 1981. A primeira alteração foi o abandono do termo *“deficiência”* em favor da expressão *“necessidades educativas especiais”*, considerando uma criança com NEE aquelas que tivessem alguma dificuldade de aprendizagem, e que por isso, necessitassem de uma medida educativa especial. *“A principal tarefa da educação especial é de identificar as necessidades educativas especiais dos seus alunos e prover a necessária adequação curricular, os apoios e meios adicionais ao longo da sua escolaridade”* (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p.7).

Apesar da integração escolar ter permitido retirar as crianças e jovens com deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização e de interações e aprendizagens diversificadas através de contextos heterogêneos (Sanches & Teodoro, 2006), a verdade é que a integração dos alunos realizava-se através de um

conjunto de medidas *“centradas nos problemas dos alunos”, “com a aplicação de medidas de apoio direto que acompanhem o currículo oficial”, “muitas delas desenvolvidas fora do contexto de sala de aula e por professores de Educação Especial”* (Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014, p. 8).

Para Sanches e Teodoro (2006) o termo “NEE” potenciou uma generalização das várias categorias de deficiência, sendo comumente utilizado de forma genérica para designar necessidades educativas específicas.

Foram várias as resistências e a integração ficou aquém do idealizado. Garantia-se o acesso dos alunos às escolas, mas o sucesso ficava à responsabilidade dos mesmos. Nesta primeira fase de integração a Educação Especial traduzia-se em programas compensatórios, que correspondiam em dar mais do mesmo, num acréscimo de tempo dedicado a um conteúdo, aos alunos com NEE. Acrescia o facto de, apesar das intenções da integração quererem evitar uma categorização, o que ocorreu foi que estes alunos foram rotulados negativamente, sendo alvo de discriminações (Norwich, 1996, citado em Gomes, 2012).

No contexto de insatisfação com o modelo de integração, surge a Declaração da Conferencia Mundial de Salamanca em 1994. Esta tenta clarificar o conceito de necessidades educativas especiais de 1981, definindo-a da seguinte forma: *“a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”* (UNESCO, 1994). A declaração reconhece-se a importância das escolas se ajustarem a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Para Sanches e Teodoro (2006, Porfino, Gronita, Carrilho et al., 2016) a declaração realiza uma rutura com o conceito de educação especial, substituindo-o pelo conceito de escola ou de educação inclusiva.

Para Sanches e Teodoro (2006) a grande diferença entre a integração e a inclusão, é que a integração educativa pressupôs que o sistema permaneceria igual, sendo os alunos e os professores de educação especial que tinham de se adaptar à

escola regular. Por outro lado, a educação inclusiva foca na imprescindibilidade da escola se adaptar a todos os alunos.

Não há dúvida que a experiência da integração escolar trouxe importantes avanços na educação dos alunos com deficiência, mas a reflexão sobre este processo também potenciou a um novo paradigma, o da inclusão e da escola inclusiva, que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos (Sanches & Teodoro, 2006).

O princípio fundamental das escolas inclusivas é que todos aprendam uns com os outros, independentemente das suas diferenças ou dificuldades. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos estudantes, adaptando-se aos diversos tipos e ritmos de aprendizagem. Para isso, importam currículos adaptados, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes, assim como, a utilização de recursos necessários e uma boa cooperação com as comunidades (UNESCO, 1994).

Educação Inclusiva em Portugal

As primeiras preocupações com os estudantes com algum tipo de incapacidade ou com deficiência surgiram de forma institucionalizada em 1946, com a criação das primeiras aulas especiais e da formação de professores de educação especial no Instituto António Aurélio da Costa. Até à década de 70 as abordagens pedagógicas eram centradas no diagnóstico médico, sendo este considerado fundamental para a deteção, observação e encaminhamento dos alunos para as escolas e centros de educação especial.

É com a Revolução de Abril em 1974 que o Estado começou a organizar respostas educativas para determinados tipos de incapacidade. Contudo, tais respostas eram ineficazes do ponto de vista educativo e social e muitos foram os movimentos das associações de pais que criaram nessa altura escolas para pessoas com deficiência, nomeadamente as Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem, as atuais Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI).

Enquadrada na Educação Especial, a legislação foi sendo criada e desenvolvida nesta matéria, como é o exemplo da Lei n.º 46/86, o Decreto-Lei n.º 35/90, ou o Decreto-Lei n.º 3/2008. A nível internacional são publicados o relatório Warnok (1978) e o Education Act (1981) que definiam medidas educativas a desenvolver com os alunos com NEE no ensino básico e secundário. Portugal adota este quadro de referências em 1991.

Embora a constituição da República Portuguesa de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 tenha estabelecido como preferencial a integração dos estudantes em estabelecimentos regulares de ensino, tal só veio ter plena concretização com a obrigatoriedade das crianças e jovens com deficiência frequentarem a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 35/90, citado em Perdigão, Casas-Novas & Gaspar, 2014). Tal como em vários países, o Ensino Especial em Portugal começou a deslocar-se para o âmbito das escolas regulares, ficando as mesmas responsáveis pela educação dos alunos com NEE.

As principais diferenças entre a integração escolar/educação especial e a inclusão escolar/educação inclusiva, é a passagem de uma educação dos estudantes com NEE para uma educação para todos; das medidas complementares para os alunos NEE; para as respostas educativas para todos os alunos; e da inalação das linhas gerais do sistema educativo; para a reestruturação das escolas, nas suas metodologias e formas de organização. Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo de pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos educar (Sanches & Teodoro, 2006).

“A legislação portuguesa reflete a evolução das conceções sobre a educação especial: do atendimento em escolas especiais à integração dos alunos na escola regular apoiados por equipas de educação especial; do reconhecimento das NEE sentidas por muitos alunos ao longo do percurso escolar e as medidas educativas a desenvolver numa escola para todos; até à construção de uma escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens, quaisquer que sejam as dificuldades que apresentam, possam participar

plenamente e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola”. (Porfino, Gronita, Carrilho, et al., 2016, p.8).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, posteriormente alterado pela Lei N.º 116/2019, estabelece os princípios e normas orientadoras do processo de **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, devendo este responder às diversas necessidades e potencialidades de todos os estudantes na **escolaridade obrigatória**³⁷, através da sua participação nos processos de aprendizagem e educação. Este Decreto visa reforçar o reconhecimento das diferenças dos alunos, tendo cada escola de encontrar formas de lidar com mesma, adequando os processos de ensino às idiossincrasias de cada um, mobilizando os meios necessários que garantam o acesso, e acrescenta-se, o sucesso, ao currículo e às aprendizagens.

É uma das prioridades do Programa do XXI Governo Constitucional apostar na *“escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhe possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”*, concretizando o direito de cada um a uma educação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, *“em efetivas condições de equidade”* (Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República a 6 de julho, 1-ª série- N.º 129- 6 de julho de 2018, pp. 2918).

As escolas devem reconhecer a importância da diversidade, adequando os seus processos de ensino às necessidades e capacidades de aprendizagem de cada aluno, mobilizando os meios e recursos de que dispõem para que todos aprendem e participem na vida educativa. Neste sentido, cabe a cada escola definir as estratégias adaptativas necessárias à superação dos desafios à aprendizagem, baseando-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemático da eficácia das

³⁷ A escolaridade obrigatória em Portugal pretende ser universal, tendo um período de duração de 12 anos. Este inicia-se aos 6 e prolonga-se até aos 18 anos de idade, ou com a conclusão do Ensino Secundário. O sistema de ensino português está organizado no ensino pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário. A educação pré-escolar, de caráter facultativo, inicia-se aos 3 anos de idade e prolonga-se até à entrada do ensino básico; o ensino básico, já de caráter obrigatório, tem a duração de 9 anos, sendo expectável que se inicie aos 6 anos e se estenda até aos 15 anos; o ensino secundário, tem a duração de três anos, e é expectável que se inicie aos 15 anos e termine aos 18 anos (Eurydice 2020). O Ministério da Educação (ME) é o responsável pela educação geral não superior, estando a rede escolar, desde a pré-escola até ao ensino secundário, organizada em Agrupamentos de Escolas.

intervenções, no diálogo entre docentes e pais ou encarregados de educação, e na adoção de medidas de apoio à aprendizagem personalizadas. Procura-se que os alunos alcancem o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, ainda que através de percursos diferenciados.

O artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 e da Lei N.º 116/2019 apresenta os princípios orientadores da educação inclusiva, nomeadamente:

- Educabilidade universal: sendo que todas as crianças têm capacidade de aprender e de se desenvolver;
- Equidade: garantindo que todas as crianças têm os apoios necessários à sua aprendizagem e desenvolvimento;
- Inclusão: como um direito de acesso e participação plena e efetiva nos contextos educativos;
- Personalização: tendo como direito o planeamento educativo centrado no aluno, nas suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências;
- Flexibilidade na gestão do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo a que a ação educativa responda às singularidades de cada aluno;
- Autodeterminação: no respeito pela autonomia pessoal, interesses, preferências, expressão e identidade cultural e linguística do aluno;
- Envolvimento e participação parental em todos os aspetos do processo educativo do educando;
- E o princípio da interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária;

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são desenvolvidas em todas as modalidades e percursos de educação e formação ao longo da escolaridade obrigatória, sendo constituídas por três níveis: as medidas universais, as seletivas e as medidas adicionais. Os diferentes níveis de medidas são mobilizados, ao longo do percurso escolar, em função das necessidades do aluno.

As medidas universais são respostas para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, designadamente: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; e a intervenção académica ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais. Consideram-se medidas seletivas os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e reforço das aprendizagens; e o apoio tutorial.

As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, da interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio, como docentes de educação especial. Consideram-se medidas adicionais a frequência do ano escolar por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Quando são necessários recursos adicionais para as medidas a implementar, estes devem ser garantidos pelo Ministério da Educação, após pedido fundamentado pelo Diretor da Escola. Para a operacionalização destas medidas podem ser utilizados os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto em sala de aula (Lei n.º 116/2019). São considerados recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão os técnicos especializados, e os assistentes operacionais; são recursos organizacionais específicos os centros de apoio à aprendizagem, as escolas de referência no domínio da visão, da educação bilingue e da intervenção precoce, e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial; São recursos específicos existentes na comunidade as equipas de intervenção precoce; as equipas de saúde escolas; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens; os centros de recursos para a inclusão, as instituições da comunidade e os estabelecimentos de educação especial (Decreto-Lei N.º 54/2018).

As escolas regulares são apoiadas pela Rede Nacional de Centro de Recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (CRTICs), que avalia as necessidades dos alunos em matéria de tecnologia de assistência, assim como, pelos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Existem 25 CRTICs distribuídos pelo país, estando localizados em escolas. Cada CRTIC oferece suporte às escolas num nível distrital. Os CRI, eram as antigas escolas especiais que desde 2008 têm prestando apoio especializado através de parcerias com as escolas regulares, funcionando como estruturas de apoio.

É através do Relatório Técnico-Pedagógico que são fundamentadas e mobilizadas as medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, contendo: identificação dos fatores que dificultam e que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; as medidas a mobilizar; o modo de operacionalização de cada medida, incluindo os objetivos, metas e indicadores de resultados; os responsáveis pela implementação das medidas; os processos de avaliação de cada medida; e a articulação com os recursos específicos de apoio. O relatório deverá acompanhar o processo individual do aluno e ser desenvolvido em cooperação com os encarregados de educação e pessoas ou entidades que possam contribuir para uma abordagem participada, integrada e eficaz (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 21.º, publicado em Diário da República, a 6 de julho, 1-ª série- N.º 129- 6 de julho de 2018).

Segundo a Eurydice (2020), a avaliação dos alunos deve assegurar as adaptações necessárias, tais como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, a utilização de enunciados em formatos acessíveis, a utilização de produtos de apoio, formas e meios de comunicação, duração e local da mesma³⁸. A avaliação deve ser também um processo onde o aluno esteja implicado. No final do percurso escolar os alunos têm direito a um certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória, identificando o nível de qualificação de acordo com o QNQ. Para os alunos que tiveram

³⁸ Tais como a informação em braille, as tabelas e mapas em relevo, o formato DAISY ou o digital; a interpretação em Língua Gestual Portuguesa; utilização de dispositivos e produtos auxiliares; ter tempo extra para as avaliações; transcrição das respostas; ler as folhas de teste; usar uma sala separada; fazer pausas supervisionadas; usar códigos de identificação de cores nos testes (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

adaptações curriculares significativas, deve também constar informações curriculares relevantes, assim como, as áreas e experiências desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do Plano Individual de Transição (PIT)³⁹.

No que se refere ao apoio prestado fora do ensino regular, ou seja, nas escolas de educação especial (cf. Lei. N.º 21/2008, de 12 de maio; Portaria n.º 1102/97 e Portaria n.º 1103/97, ambas de 3 de novembro), este é prestado quando as medidas previstas no Decreto-Lei N. 54/2018 se revelam insuficientes. Para isso, a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva analisa as evidências recolhidas e consulta o Encarregado de Educação do aluno. A admissão do aluno a escolas especiais é realizada após a análise da proposta pelo Ministério da Educação (**DGEstE**), verificando se nas escolas de ensino regular não existem respostas adequadas. Após esta análise, e sendo da concordância do encarregado de educação, é emitido o parecer favorável. Nestas escolas é elaborado o Programa Educativo Individual, e 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória é elaborada o Plano Individual de Transição. Estas escolas também recebem apoio financeiro para os encargos com os recursos humanos, como também recebem um subsídio por aluno. A progressão dos alunos realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual, e a certificação ocorre nos mesmos termos que no ensino regular.

A monitorização e avaliação da eficácia das medidas é realizada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (Decreto-Lei N.º 54/2018), que deve promover de 5 em 5 anos uma avaliação da implementação do Decreto. Assim, deverão ser implementados sistemas de monitorização e responsabilização com base em colheita de dados atuais e sistémicos. Essa avaliação é realizada pela Equipa de Coordenação Nacional (Despacho n.º 9726/2018) que acompanha e avalia a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.

³⁹ O PIT destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar, para o exercício de uma atividade profissional, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Perdigão, Casas-Novas, Gaspar, 2014).

Tabela 3 Tabela síntese da legislação nacional no âmbito da educação inclusiva

Legislação	Descrição
Lei n.º 46/86	Ensino Especial como um tipo específico de educação para indivíduos com NEE causadas por deficiência física ou intelectual.
Lei n.º 9/89	Integração dos alunos com NEE no sistema de ensino regular- mainstream.
Decreto-Lei n.º 35/90	Obrigatoriedade dos alunos com NEE resultantes de deficiências físicas ou intelectuais frequentarem o ensino obrigatório.
Decreto-Lei n.º 319/91	Responsabilidade das escolas regulares pelos dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Reconheceu explicitamente o papel dos pais na orientação educativa dos filhos. Educação dos alunos NEE deve ser efetuada num <i>“ambiente o menos restritivo possível”</i> .
Decreto-Lei n.º 3/2008	Definiu o apoio especializado ao ensino pré-primário, privado e cooperativo. Ajusta o processo educativo para atender às necessidades dos alunos com grandes limitações em termos de atividade e participação numa ou várias áreas.
Decreto-Lei n.º 20/2006	Define os procedimentos para o sistema de candidatura à colocação de professores, criando pela primeira vez um grupo de recrutamento de educação especial.
Lei n.º 85/2009	Escolaridade obrigatória das crianças e jovens em idade escolar; Direito universal ao ensino pré-primário para crianças com idade igual ou superior a 5 anos;
Lei n.º 46/2006	Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência.
Decreto-Lei n.º 54/2018	Abandona o sistema de categorização dos alunos. Elimina a segregação com base no diagnóstico clínico. Decreto-Lei que abrange todos os alunos.

Fonte: Adaptado de European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020)

Relação entre Educação Inclusiva e Inclusão Social

No relatório da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2018), foram apresentadas as evidências entre a educação inclusiva e a inclusão social. Tal investigação pode ser importante para que decisores políticos desenvolvam medidas baseadas em evidências sobre a educação inclusiva, assim como, para o desenvolvimento da teoria da educação inclusiva. A análise incidu sobre a inclusão social a curto prazo (quando as crianças frequentam a escola) e a longo prazo (quando as pessoas com deficiência concluem a escolaridade obrigatória).

As conclusões da investigação salientam a relação existente entre a educação inclusiva e a inclusão social nas áreas da educação, emprego e vida na comunidade, sendo que, quanto melhor for o processo de educação inclusiva, melhor será a inclusão nas diferentes áreas. Por outro lado, frequentar contextos segregados, com pouca

inclusão social, reduz as oportunidades de inclusão no emprego e na comunidade, quer a curto prazo, quer a longo prazo. Frequentar um contexto de educação especial potencia baixas qualificações escolares e profissionais e por isso, o emprego centra-se em centros de atividades ocupacionais, aumentando a probabilidade de dependências, inclusive a financeira (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018).

Na área da Educação podemos referir que a educação inclusiva aumenta as relações interpessoais e de amizade com os colegas, favorecendo as redes de apoio, sentimentos de pertença, e desenvolvimento de competências sociais e de comunicação. A educação inclusiva mostra ter um papel importante no desempenho académico e social do estudante, e neste sentido, também se mostrou como um fator facilitador na maior probabilidade de matrícula no ensino superior. Por outro lado, fatores como a falta de recursos económicos, a falta de apoio nos processos de candidatura, e a identificação de insuficientes adaptações às necessidades sentidas, são fatores que condicionam a prossecução dos estudos. Em relação ao emprego, as conclusões indicam que o contexto de educação inclusiva aumenta a probabilidade de as pessoas terem emprego, contudo, esta dimensão está também condicionada por outros fatores sociais, como as políticas sociais e de emprego inclusivo. Os estudos mostram que ser educado num contexto inclusivo proporciona qualificações académicas, profissionais e competências que aumentam as oportunidades de escolhas de emprego. A natureza do currículo, assim como, os programas de transição, são aspetos que podem condicionar ou facilitar a empregabilidade. Viver em comunidade, ou seja, viver de forma independente, ter uma rede de relações sociais e participar em atividades de lazer, está também relacionado com ser educado em contextos inclusivos, e por isso, importam políticas de educação inclusiva e de apoio social de qualidade (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2018).

Anexo 2- História da educação das pessoas surdas

Segundo Afonso (2007) a história da educação dos surdos foi fértil em polémicas que até aos dias de hoje parecem subsistir em determinados aspetos, nomeadamente os debates entre as metodologias oralistas e as metodologias gestuais. As metodologias oralistas têm como objetivo que a pessoa surda oralize, desenvolvendo capacidades de leitura labial, como também, de leitura e escrita da língua oral. Nas Metodologias gestuais e do bilinguismo, utilizam-se as Línguas Gestuais como primeira língua das pessoas surdas, desenvolvendo capacidades de leitura e escrita da língua oral.

Remontando até ao século XVI AC destaca-se o facto de se considerar que as pessoas surdas eram seres não educáveis, e por isso, negava-se-lhes o acesso à educação. Para além da educação, era-lhes negado um conjunto de outros direitos, como o casamento, a propriedade ou o direito a herdar (Cabral, 2005). Impedia-se as pessoas surdas de participar em atos religiosos, visto que estes não acediam à palavra de Deus. No século I esta posição acentuou-se com a Epístola de São Paulo aos Romanos que afirmava que *“a fé deriva da pregação e a pregação é o anúncio da palavra”*, e por isso, considerava-se que não haveria salvação para a alma dos surdos e dos mudos. Apesar de a surdez estar maioritariamente relacionada com perceções negativas, esta tinha também, em determinados contextos, uma aceitação social, considerando as pessoas surdas como *“guardas silenciosos”*, visto que guardavam consigo aquilo que viam (Afonso, 2007).

Cabral (2005), afirma que a primeira referência médica remete-nos para o século IV AC, onde Aristóteles afirmou que os surdos eram também mudos, apesar de poderem emitir alguns sons.

Nesta conjuntura, não é de estranhar que o primeiro relato de educação de pessoa surda surja apenas no século XV, na obra *“De Inventione Dialectica”* de Rudolphus Agricola, que apresentava um caso de um surdo que aprendeu a escrever e expressar os seus sentimentos pela escrita (Cabral, 2005).

A afirmação de Aristóteles é contestada no século XVI por Girolano Cardano, que afirma que *“a audição e o uso da fala não são indispensáveis à compreensão das ideias,*

e que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem do que uma condição mental” (Cabral, 2005, p.1).

A educação das pessoas surdas estava ainda reservada para as famílias mais nobres, e é Pedro Ponce de León, monge beneditino, que se dedica à educação de crianças surdas da nobreza castelhana, fundando o primeiro ensino de surdos a nível mundial e criando o alfabeto manual (dactilologia), como suporte à fala, leitura e escrita (Cabral, 2005; Coelho, 2007). Em 1620 Juan Pablo Bonet continuou o trabalho de León na corte espanhola, sendo considerado um dos defensores da metodologia oralista (Cabral, 2005).

Em 1644 são descritos, pela primeira vez, por John Bulwer uma centena de gestos utilizados pelas pessoas surdas, defendendo que a “linguagem gestual” é única e é a língua natural⁴⁰ para estas pessoas (Cabral, 2005).

Em 1749 Buffon apresenta o método oralista de Jacob Rodrigues Pereira, considerado o primeiro professor de surdos em França. Jacob Rodrigues Pereira introduziu o alfabeto gestual espanhol e o ensino da leitura, treinando o ouvido dos que tinham uma audição residual e recorrendo a exercícios para melhorar a observação, a leitura labial e o tato (Cabral, 2005).

O Abade Charles Michel de l'Épée foi o primeiro a fundar uma escola pública para surdos em 1755, em Paris, defendendo o método gestual. L'Épée reafirmou que a Língua Gestual é a língua natural dos surdos, tal como Bulwer o fez, referindo que esta era o único veículo eficaz de comunicação entre as pessoas surdas. Para Sacks (1998, citado em Afonso, 2007), estas afirmações vieram transformar aquilo que se entendia por surdez e por ser surdo. L'Épée tinha como objetivo que todos os surdos em França aprendessem a ler e a escrever, contudo, não entendeu a LG como uma língua estruturada, considerando-a insuficiente, e por isso, criou o sistema “signes méthodiques” (gestos metódicos, tradução livre), que combinavam os gestos nativos

⁴⁰ Sistema linguístico que é língua materna de algum grupo humano e é usado naturalmente como meio de comunicação por indivíduos que a aprenderam, por oposição a língua artificial (Dicionário da língua portuguesa 2008).

com as características gramaticais da Língua Francesa oral. O sistema permitiu a que os seus alunos conseguissem ler e escrever qualquer texto em francês gramaticalmente correto, quando ditado em Língua Gestual. Este sistema implicava um número extensivo de gestos, tendo sido usado até 1830. Tal método veio mais tarde a ser colocado em causa devido às diferenças estruturais das duas línguas (Cabral, 2005; Afonso, 2007; Carvalho, 2009). Este processo possuiu motivos religiosos, uma vez que L'Épée acreditava que a LG permitia às pessoas surdas acederem à palavra de Deus. Em 1776 publica a obra "Instruction de Sourds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques" onde referiu que as pessoas surdas "*com essa linguagem*", *expressam "as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc... e não erra quando os outros se expressam da mesma forma"* (L'Épée, 1776, citado em Carvalho, 2009).

Para Carvalho (2009) para além da primeira escola pública, os principais contributos de L'Épée para a história das pessoas surdas foi o facto de lhes atribuir estatuto de humanos, reconhecendo a existência da sua língua; passou de uma educação individual para uma educação coletiva; e constatou que o tempo gasto a ensinar uma pessoa surda a falar, deveria ser aproveitado para educá-lo; L'Épée também demonstrou a pessoas de prestígio social a comunicação em Língua Gestual, onde os surdos respondiam por escrito.

Samuel Heiniki ficou conhecido pela fundação da escola exclusivamente oral para alunos surdos em 1778, rejeitando outros métodos que considerava inúteis e fraudulentos. No mesmo ano, mas em França, Ernaud manifesta-se contra o alfabeto manual, referindo que este "*impedia a leitura labial, estragava a articulação, paralisava a atividade orgânica necessária à fala e era inútil à sociedade*" (Cabral, 2005, p.2).

Em 1790 Roch Ambroise Sicard sucede a L'Épée no novo Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris (Cabral, 2005), continuando com a valorização dos gestos na educação de surdos. Sicard desenvolveu um trabalho com um aluno chamado Massieu, que aos 14 anos não conhecia qualquer espécie de língua, limitando-se a fazer alguns gestos que eram conhecidos e entendidos apenas no seio familiar. Massieu não sabia ler nem escrever e nunca tinha ido à escola, quer por vontade familiar, quer pela negação imposta pelo professor. É Sicard que inicia o processo de educação de Massieu,

através do desenho de figuras de objetos associando-os a palavras. *“Muito subitamente, entendeu a ideia de uma representação simbólica (...). Assim que Massieu percebeu que um objeto, ou uma imagem, podia ser representado por um nome, surgiu nele um apetite enorme e arrebatador por nomes”* (Sicard, 1998, citado em Afonso, 2010). Mais tarde, Massieu torna-se o primeiro professor surdo sendo Laurent Clerc um dos seus alunos. Afonso (2007) refere que em Portugal persistia ainda a visão das pessoas surdas como deficientes, tendo sérias dúvidas sobre a validade de as mesmas puderem ser professoras. Atualmente, emerge e persiste ainda a necessidade de formar professores surdos, especialmente para os contextos de educação bilingue.

A revolução francesa e a revolução industrial determinaram profundas alterações na organização social e económica dos países, sendo que no que se refere à educação de surdos, entra-se num período de acesos debates entre os oralistas e os defensores dos métodos gestuais. Em meados do século XIX na Europa e nos Estados Unidos utilizava-se a língua gestual como método predominante, onde a educação de surdos era realizada na sua língua materna, a LG, e os professores nas escolas americanas e francesas eram surdos (Coelho, Cabral & Gomes, 2004, citados em Coelho, 2007). Surgiam comunidades de elites de surdos letrados, mais evidentes na América e na França. Contudo, anos mais tarde, o método gestual é abolido e assiste-se à consolidação do método oral.

Em Portugal é fundado, em 1823, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos na Luz por decisão do Rei D. João VI. A abertura oficial da educação para surdos-mudos e cegos foi a 1 de março de 1824, através da Portaria de 18 de fevereiro de 1824 e publicada em Diário do Governo a 16 de dezembro de 1847. Foram recebidos no Instituto os alunos da Casa Pia (4 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), todos com condições económicas desfavoráveis e com idades entre os 6 e os 14 anos (Cabral, 2005).

Laurent Clerc em conjunto com Edward Miner Gallaudet fundaram em 1864 a primeira escola de surdos em Connecticut nos Estados Unidos da América, que se viria a transformar no Gallaudet College e que atualmente é a Gallaudet University, a única Universidade do mundo para Surdos, na área das Ciências Humanas e Sociais (Afonso, 2007).

Alexander Graham Bell foi um incontornável defensor do oralismo e em 1872 abre uma escola em Boston. Bell defende que se deve privilegiar o ensino da fala das pessoas surdas e expõem persistentemente as suas ideias de eliminar as escolas residenciais, de proibir o casamento entre surdos e a proibição do magistério dos professores surdos. Apresentou uma dissertação sobre “a formação de uma variedade surda da raça humana”, onde alertava para o facto de se os surdos continuassem a casar entre si, a surdez passaria a ser a regra e não a exceção. Apesar das reações negativas a estas ideias, o facto é que as mesmas influenciaram a visão que se tinha das pessoas surdas, assim como, a visão que as pessoas surdas tinham de si próprias (Cabral, 2005; Afonso, 2007).

No mesmo ano, em 1872, o Congresso Italiano de Professores de Surdos Mudos considera que os gestos só são necessários para iniciar a comunicação, e por isso, devem ser eliminados quando a utilização da palavra o permita (Cabral, 2005).

Bell foi um dos grandes influentes do Congresso de Milão em 1880. Este Congresso marca a história da educação de surdos pela proibição das metodologias gestuais, sendo o culminar de um processo de valorização da fala em detrimento das LG, como forma de “melhor integrar os surdos na vida social” (Cabral, 2005), sendo este o principal argumento utilizado no Congresso. Segundo Afonso (2010) foram proibidos de participar no Congresso os educadores surdos, sendo a maioria dos participantes os italianos e os franceses. Este foi “um encontro arranjado” para que a perspectiva oralista predomina-se. Advogava-se a proibição de todos os gestos, considerando-os desvantajosos para a fala, para a leitura labial e para a precisão das ideias. O Congresso declara o método oral puro como o mais eficaz e estas recomendações são aceites na Alemanha, Itália, França, Inglaterra, Bélgica e Portugal (Cabral, 2005). Apenas Edward Miner Gallaudet da América se opôs às posições do Congresso, declarando-se contra o método oral e defendendo a Língua Gestual (Moores & Moores, 1991, citados em Afonso, 2010).

É a partir do Congresso de Milão que se assiste, ao longo do século XX, à implementação das metodologias oralistas. Entendia-se que se os surdos oralizassem, estariam a favorecer a sua integração no mundo dos ouvintes, e por isso, um surdo

oralizado, era considerado um caso bem-sucedido *“pois estava a transformar-se num ouvinte”* (Afonso, 2010, p.4). O uso dos gestos foi então proibido e os alunos surdos eram obrigados a sentarem-se em cima das mãos. Simultaneamente os professores surdos iam sendo despedidos.

Defendia-se que o surdo deveria ter um comportamento semelhante ao do ouvinte, e por isso, era estimulado para *“ouvir”*, recorrendo à leitura labial, e a falar. Para tal a língua oral é considerada a 1ª língua e a escrita como suporte de descodificação para o significado. Esta perspetiva traduz a desvalorização da surdez enquanto sua especificidade linguística e cultural, considerando-a como algo a ser tratado. Para Skiliar (2001: 113, citado em Afonso, 2007, p.48) dá-se *“prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal (...) do que compensar o défice de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes”*.

Apesar dos argumentos em favor da *“integração social”* e das várias tentativas das metodologias oralistas, o que se verificou foi que o nível de literacia das pessoas surdas baixou consideravelmente e língua oral nunca foi desenvolvida de forma semelhante como a dos ouvintes (Quadros, 1997; Sacks, 1998, citado em Afonso, 2007). Apesar disso, e numa insistência com variantes metodológicas, a opção linguística torna-se dominante até aos nos 80 do século XX. Afonso (2007), realça que não se pretende assumir uma atitude de negação da oralidade das pessoas surdas, mas importa um questionamento crítico sobre a sua utilidade. Isso conduz a que se reflita sobre a sua possibilidade em crianças com competências para tal e de acordo com as opções familiares.

Segundo Afonso (2010), apesar das consequências negativas do Congresso de Milão, que ditaram a supremacia do método oral por mais de 100 anos, tal não impediu que as pessoas surdas continuassem a utilizar os gestos como forma de comunicar, mesmo que tal fosse feito clandestinamente.

Os estudos de linguistas como William Stokoe (1960) e Bellugi e Klima (1977) sobre as LG possibilitaram a conclusão de que estas possuem regras de construção

frásica e de palavras que obedeciam a uma gramática própria, e que por esse motivo, se constituíam como Línguas, e não apenas como uma linguagem que imita o discurso oral (Afonso, 2007). Assume-se como um sistema linguístico independente das línguas orais, uma vez que não é auditivo-oral, mas visuoespacial (Quadros, 1997; Skliar, 2001; citados em Afonso, 2010). A obra de Stokoe (1960), “Signs Language Structure” é estrutural nesta perspetiva. Moores (1979, citada em Cabral, 2005) concluiu que a comunicação das crianças surdas filhas de pais surdos possuem as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e estádios linguísticos que se encontra nas crianças ouvintes.

Furth (1964, citado em Cabral, 2005) publica o estudo “Thinking Without Language” afirmando que as pessoas surdas compreendem conceitos tão logicamente como as pessoas ouvintes e que os resultados inferiores em certas provas cognitivas se devem à falta de vivências por parte das pessoas surdas, como também, o favorecimento de um background de domínio da língua oral para a realização das provas.

É com estes estudos que as LG passam a ser reconhecidas pela comunidade científica internacional. Assim, reconhecia-se que a comunicação das pessoas surdas não se desenvolvia por via oral, em virtude da privação do canal auditivo que impedia, quer inputs linguísticos, quer feedbacks auditivos, predispondo-as a uma comunicação através de gestos gramaticais (Coelho, 2010, citada em Coelho 2012).

Em Portugal os primeiros estudos sobre a LGP surgem na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com a publicação do livro “Mãos de falar” em 1980 (Afonso, 2010). Estes estudos potenciaram a alteração da visão sobre a surdez, onde a mesma, ancorada no paradigma médico-terapêutico, se concebia como uma deficiência auditiva, passando à perspetiva socioantropológica da surdez, que olha a mesma como uma diferença cultural e linguística.

Segundo Skliar (citado em Afonso, 2010) é a consciência do uso comum de uma língua, na partilha de sentimentos de identificação pessoal e grupal, que se afirma a identidade surda. Um exemplo significativo desta identidade Surda é a criação da

organização “Deaf Pride” em 1972, por Barbara Kannapel. Esta organização teve um papel decisivo na “Revolução de Gallaudet” em 1988 onde se exigiu que fosse eleito o candidato surdo para reitor da Universidade. Tal movimento de grande visibilidade social incutiu o orgulho nas pessoas surdas, na medida em que, se pensava na possibilidade de um surdo exercer um cargo de direção. Este foi um movimento que potenciou a visão do surdo enquanto cidadão.

Em Portugal no ano de 1973 a Divisão do Ensino Especial desenvolveu o Programa de Compensação Educativa, que pretendia que as crianças surdas frequentassem o ensino primário, com a duração de 4 anos, durante o dobro do tempo, 8 anos, nos estabelecimentos de ensino especial, sendo posteriormente encaminhados para oficinas de treino profissional. Este Programa abrangeu 80% das crianças surdas em idade escolar (Coelho, 2007).

Em 1978 é publicado o relatório Warnock no âmbito da Educação Especial, chamando a atenção para as necessidades educativas das crianças com deficiência e para a importância de as escolas criarem condições para o seu acolhimento num ambiente o menos restritivo possível (Cabral, 2005).

Em 1979 a ortofonista Suzanne Borel-Maisonny promove a primeira experiência pedagógica de bilinguismo em França, apesar de tal ser ilegal na época. No mesmo ano, a World Federation Deaf reclama por melhores métodos de ensino das pessoas surdas, de modo a desenvolver o seu potencial (Cabral, 2005).

É desenvolvida nos anos 80 uma experiência de integração dos alunos surdos na escola do Covelo no Porto, enquadrada no contexto de transformação da educação especial, de se pretendia romper com a frequência das pessoas com deficiência em situações educacionais segregadas para as integrar em escolas regulares. A integração nessa época realizava-se com uma separação entre as crianças “integráveis”, ou seja, aquelas que, embora fossem deficientes auditivas percebiam o que o professor ensinava, e as crianças não integráveis que não percebiam o que o professor ensinava (Costa, 1985, citado em Afonso, 2010). Tentava-se, neste cenário, convencer o professor de que o aluno integrado no ensino regular não iria provocar complicações nas aulas. O

aluno deveria adequar-se à escola, às aulas e aos colegas. Atualmente, a perspectiva de inclusão possui pressupostos diferentes.

Nos anos 90 constatava-se também a dificuldade que os professores do ensino regular, sem qualquer formação específica, tinham para lecionar as turmas de integração com surdos, invocando, igualmente, que não podiam prejudicar os alunos ouvintes. Para Afonso (2011) os professores, em rigor, também não conseguiam compreender as características específicas dos alunos surdos, e neste sentido, estes eram os mais prejudicados. Na sala de aula, as dificuldades de interação comunicacional e linguística eram sentidas, visto que se seguia a lógica do discurso oral com a consequente descodificação através da leitura labial, e sendo esta de extrema complexidade, as dificuldades eram acrescidas. Em turmas maioritariamente de ouvintes, a leção e o aprofundamento das matérias eram ao ritmo dos mesmos, comprometendo as necessidades de aprendizagens dos surdos.

Estas experiências tiveram um importante papel na tentativa de se encontrar respostas adequadas na educação de surdos, mas muitas delas terminavam sem que lhes fosse dada continuidade ou que tenha havido uma avaliação rigorosa das suas vantagens, desvantagens e aspetos a melhorar. *“Esta foi uma característica recorrente da época”, em que as “experiências iam surgindo e desaparecendo em função e interesses pessoais ou grupais, coexistindo com perspectivas pedagógicas antagónicas, sem que daí resultassem numa avaliação com critérios claros”* (Afonso, 2011, p.7).

Em 1982 foi editado o livro “a criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal”, pela Fundação Calouste Gulbenkian. Neste livro apontava-se, por exemplo, para uma tardia escolarização das crianças surdas, sendo que 49,6% dos alunos tinham começado a frequentar a escola entre os 6 e os 10 anos e era nessa altura que se iniciava o processo consistente de aquisição de linguagem. A somar ao tardio ingresso na escola, era ainda frequente os alunos surdos frequentarem duas vezes o mesmo ano de escolaridade, assistindo-se, por exemplo, a turmas da quarta classe com adolescentes de 17/18 anos. Salienta-se também a ausência de referência à utilização de métodos gestuais em Portugal, designada na altura de “linguagem gestual”, vista ainda com

desconfiança, pois afirmava-se que contribuía para o empobrecimento da língua oral e para uma menor integração na sociedade ouvinte (Afonso, 2011).

Em 1983 é realizada em Portugal a primeira experiência de bilinguismo verbal-gestual, promovido por Sérgio Niza na escola A-da-Beja (Cabral, 2005).

Segundo Coelho (2007) o instituto Jacob Rodrigues Pereira em Lisboa, que desenvolvia o método oral na época, desenvolveu um estudo sobre as competências linguísticas dos seus alunos, concluindo que a situação era de quase analfabetismo, com uma compreensão oral muito reduzida. Tais conclusões levaram à reflexão sobre as metodologias utilizadas, alterando as mesmas com base em novos pressupostos. Iniciaram-se as experiências de educação bilingue e tal permanece até aos dias de hoje. Também muitas Equipas de Educação Especial, movidas pelo mesmo questionamento, alteraram as formas de atendimento das crianças surdas. Sobretudo na zona Norte, foram-se desenvolvendo modelos de núcleos, como o Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA), que integravam alunos surdos nas turmas de ouvintes, proporcionando-lhes simultaneamente apoio especializado.

Em 1987 o Parlamento Europeu apela que os seus Estados Membros reconheçam as Línguas Gestuais e que estas integrem a educação das crianças surdas (Cabral, 2005).

Em 1991 a Dinamarca possibilita às crianças surdas estudarem a LG como primeira língua e em França dá-se a possibilidade de escolha entre a educação bilingue ou a educação oral.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 Instituiu o Regime Educativo Especial, definindo uma orientação comum para todos os alunos com deficiência, o que conduziu à integração generalizada das crianças e jovens surdos nas escolas regulares (Cabral, 2005). Tal teve contestação da comunidade surda, contudo acabaram por aceitar o mesmo (Gomes, 2011). Este decreto pretendeu regular e atualizar a Lei de Bases do Sistema Educativo conforme as orientações e a evolução conceptual a nível internacional, assistindo-se à substituição das classificações baseadas em decisões médicas, para se recorrer ao conceito de “alunos com necessidades educativas

especiais”, tendo por base critérios pedagógicos. Responsabilizou-se a escola pelos alunos com NEE e recomendava-se que a intervenção com estes alunos se deveria processar no meio menos restritivo possível. No caso particular dos alunos surdos, este decreto ignorou a sua especificidade linguística e a sua necessidade de estar num ambiente com outros alunos surdos de modo a desenvolver a língua gestual. O decreto propunha que a educação dos alunos com NEE fosse desenvolvida num meio menos restritivo possível, ou seja, em escolas da área de residência e em turmas do ensino regular, devendo estes apenas ser encaminhados para escolas especiais depois de esgotados todo o conjunto de medidas antecedentes (Correia, 1997, citado em Gomes, 2012). As comunidades surdas sempre se debateram com esta “integração”, defendendo o papel central das escolas de referência para o ensino bilingue de modo a que os alunos desenvolvessem a LGP e o sentimento de identidade pela comunidade Surda. Nesse sentido, os representantes consideram que, ao se propor a integração dos alunos nas escolas regulares, deveria ser pelo menos assegurada a concentração dos alunos num determinado número de escolas, e dentro destas, turmas ou grupos de alunos surdos (Estanqueiro, 2006, citado em Gomes, 2012).

Em 1992 é lançada a primeira edição do Gestuário- Língua Gestual Portuguesa. Em 1993 desenvolve-se o I Congresso Nacional de Surdos e Coimbra, sendo aprovada a Carta Social da Pessoa Surda (Cabral, 2005).

Em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais adota a Declaração de Salamanca, afirmando a importância da língua gestual como meio de comunicação entre as pessoas surdas. Em Portugal a profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa passa a constar da tabela nacional de profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Em 1997 é reconhecida, através da Constituição da República Portuguesa, a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de direitos das pessoas surdas. Tal reconhecimento não obteve a aprovação de todos, tendo, inclusive, António Barreto denominado a mesma de “constituição do manguito” (Cabral, 2005).

O despacho 105 de 1997 reafirma os princípios do Decreto-Lei 319/91, procurando-se reduzir o apoio fora da sala de aula, pelos efeitos negativos que tal apoio

tinha provocado anteriormente (Bairrão, 1998, citado em Gomes, 2012). O conceito de escola inclusiva defendia, neste sentido, que o apoio deveria ser dado dentro da própria sala com o resto da turma, através de estratégias de diferenciação (Sanchez, 2003, citado em Gomes, 2012). Apesar de se querer uma maior flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino e da gestão dos recursos e do currículo, o Despacho 105/97 foi uma formulação genérica, não apontando medidas concretas para a sua realização. O despacho foi alvo de contestações, quer dos professores do ensino regular, quer dos professores do apoio educativo, levando a que se continuassem com as práticas antigas de apoio das tarefas escolares fora da sala de aula (Ball, 2008, citado em Gomes, 2012).

Um ano depois, em 1998, o Parlamento Europeu reconhece as LG como um direito das pessoas surdas, apelando ao seu reconhecimento e ao apoio na formação de intérpretes (Cabral, 2005).

Com base na Resolução das Nações Unidas, nas orientações do Parlamento Europeu e na Declaração de Salamanca, surge em Portugal em 1998 o Despacho 7520, que propunha, no caso dos alunos surdos, a sua educação precoce em grupos de socialização constituídos por crianças, jovens e adultos que utilizassem a LGP, numa comunicação direta e sem restrições. Reconhecia-se, assim, a necessidade de inserir estes alunos em contextos específicos (Gomes, 2012).

Segundo Gomes (2012) o modelo bilingue constituía o ambiente mais adequado para garantir o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças surdas. No sentido de garantir as orientações e princípios do despacho, foram criadas as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), em estabelecimentos de ensino básico e secundário, estando enquadradas nos apoios previstos do Despacho Conjunto 105/1997. Estas unidades foram dotadas de docentes com formação especializada nas áreas da comunicação, linguagem e surdez, de terapeutas da fala e de intérpretes de LGP. Este consagrou um novo paradigma na educação de surdos, assumindo a LGP como 1ª língua dos alunos e a Língua Portuguesa, na sua vertente escrita e eventualmente falada, a 2ª língua (Afonso, 2004). Contudo, também considerava a LGP como um instrumento facilitador da comunicação e da

aprendizagem, o que é considerado por Guedes (2009, citado em Gomes, 2012, p. 120), um risco, na medida em que, pode levar à percepção de *“que existe uma forma de ensinar os surdos muito semelhante à dos ouvintes, desde que se comunique com eles através da língua gestual”*.

Apesar das intenções, a aplicação deste despacho não correspondeu às expectativas devido à sua falta de definição política educativa em geral, e da educação especial em particular. Este era ambíguo, e todas as orientações eram precedidas do termo *“preferencialmente”*. Por este motivo, as práticas eram diversas e o poder das UAEAS era diminuto para as funções que se queria desenvolver, não constituindo práticas significativamente diferentes no atendimento aos alunos surdos (Gomes, 2011).

Na revogação do Decreto-Lei 319/91, o Decreto-Lei 3/2008 passa a contemplar orientações específicas para os alunos surdos, propondo no artigo 23.º uma educação bilingue defendendo a LGP como parte integrante do currículo, assim como, o domínio do português escrito e, eventualmente falado. Este decreto possibilitou assim, não só as orientações para uma educação bilingue, como também, criou um espaço para a disciplina de LGP enquanto primeira língua dos alunos surdos. Surge nesta sequência, o Programa Curricular de LGP, com o objetivo de estudar a LGP, como também, estudar a história e a cultura surda (Gomes, 2011). Contudo, a sua implementação nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue tem trazido alguns desafios, no sentido em que se torna necessário uma consciencialização dos alunos surdos sobre a identidade e cultura surda. O programa tornou-se uma utopia, no sentido em que foi pensado para alunos já com a LGP como primeira língua, o que, não é o caso dos alunos da entrevistada. *“mesmo os surdos, filhos de pais surdos, têm por vezes uma língua gestual de pais com pouca cultura e poucas vivências. É uma língua pouco estruturada”* (entrevistada C, citada em Gomes, 2011).

No caso da surdez, o decreto-lei 3/2008 reafirmava a necessidade de princípios significativamente diferentes dos outros alunos abrangidos pela Educação Especial, sendo as escolas de referência para a educação bilingue encaradas como um garante da educação dos alunos, e não como um sinónimo de segregação.

Contudo, a implementação das escolas de referência teve controvérsias, nomeadamente a da perspectiva de que se estaria a excluir os alunos. Outros desafios se impunham, como o transporte dos alunos para as escolas e o alojamento dos mesmos quando as escolas ficassem fora da área de residência. Por estes motivos, e aliada à possibilidade de escolha, muitos foram os pais e/ou encarregados de educação que optaram por não colocar o educando nas escolas de referência. A par das escolas de referência, continuavam a funcionar as UAEAS, mantendo-se a dispersão dos alunos, com a agravante de que agora, as UAEAS não dispunham dos recursos especializados mobilizados para as escolas de referência. Os encarregados de educação dos alunos surdos pediam a continuação do modelo das UAEAS, usufruindo dos mesmos recursos existentes antes do Decreto-Lei n.º 3/2008, como os intérpretes e os docentes de LGP. Entre estas duas perspectivas, os mais prejudicados foram os alunos que permaneceram nas UAEAS entregues a uma educação distante da legislação e dos recursos.

Aos pais dos alunos surdos é-lhes conferido a possibilidade de escolher entre a escola regular e as escolas de referência para a educação bilingue. A possibilidade de escolha é considerada por uns uma liberdade e um direito dos pais, e por outros, uma desresponsabilização do Estado quando às suas funções sociais e de regulação (Ball, 2008, citado em Gomes 2012).

Atualmente em Portugal, o Decreto-lei n.º 54 de 2018 consagra a possibilidade de os alunos surdos realizarem o seu percurso através de uma educação bilingue em escolas de referência, sendo esta uma resposta educativa especializada que pretendem garantir o acesso ao currículo nacional comum, assegurando, igualmente, o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua na sua vertente escrita. Contudo, é também dada a possibilidade de os alunos serem integrados nas turmas regulares com apoios no âmbito da Educação Especial.

Tabela 4 Síntese dos principais acontecimentos históricos no âmbito da educação das pessoas surdas.

Data	Descrição acontecimento	Autor
Século XVI AC	As pessoas surdas eram consideradas seres não educáveis, sendo-lhes negado o acesso à educação.	Cabral, 2005).
	Proibida a participação das pessoas surdas em atos religiosos.	(Afonso, 2007).
	As pessoas surdas eram consideradas como guardas silenciosos.	(Afonso, 2007).
Século IV AC	Aristóteles afirma que as pessoas surdas eram mudas.	(Cabral, 2005).
Século XV	Primeiro relato de educação de pessoa surda que aprendeu a escrever.	(Cabral, 2005).
Século XVI	Cardano contesta Aristóteles afirmando que <i>“a audição e o uso da fala não são indispensáveis à compreensão das ideias, e que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem do que uma condição mental”</i> .	(Cabral, 2005).
	Educação das pessoas surdas reservada às famílias nobres.	(Cabral, 2005).
	Pedro Ponce de León dedica-se à educação de crianças surdas da nobreza castelhana, utilizando metodologias gestuais.	(Cabral, 2005).
1644	Bulwer descreve pela primeira vez os gestos utilizados pelas pessoas surdas, defendendo que a LG é a Língua natural para estas pessoas.	(Cabral, 2005).
1749	Buffon apresenta o método oralista a Jacob Rodrigues Pereira.	(Cabral, 2005).
1755	Fundação da primeira escola pública em Paris para surdos de L'Épée.	(Afonso, 2007).
	L'Épée reafirma a posição de Buffon.	
	L'Épée publica a obra <i>Instruction de Sourds et Muets par la Voix des Signes Méthodiques</i> onde referiu que as pessoas surdas <i>“com essa linguagem”, expressam “as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc...”</i> .	(L'épée, 1776, citado em Carvalho, 2009).
1778	É fundada por Samuel Heiniki uma escola exclusivamente oralista.	(Cabral, 2005).
1790	A direção do Instituto Nacional de Surdos de Paris fica a cargo de Roch-Ambroise Cucurron Sicard.	(Cabral, 2005).
Século XIX	Predominância do método gestual na Europa e nos Estados Unidos.	(Coelho, Cabral & Gomes, 2004, citados em Coelho, 2007).
1823	É fundado em Portugal o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos na Luz.	(Cabral, 2005).
1864	Laurent Clerc e Edward Miner Gallaudet fundam a primeira escola de surdos nos EUA, a atual Gallaudet University.	(Afonso, 2007).
1872	É fundada por Alexander Graham Bell uma escola oralista em Boston.	(Cabral, 2005; Afonso, 2007).
1872	Primeiro Congresso Italiano de Professores de Surdos Mudos que consideram que os gestos devem ser eliminados quando a utilização da palavra o permita.	(Cabral, 2005).

1880	Congresso de Milão onde se proíbe as metodologias gestuais e utilização dos gestos por parte das pessoas surdas.	(Cabral, 2005; Afonso, 2007).
Século XX	Implementação das metodologias oralistas.	(Afonso, 2010).
1960	Estudos do linguista Stokoe.	(Afonso, 2007).
1972	Criação da organização “Deaf Pride”.	(Afonso, 2010).
1973	Criação em Portugal Programa de Compensação educativa para as crianças surdas, onde as mesmas frequentavam o ensino primário durante o dobro do tempo dos restantes alunos.	(Coelho, 2007).
1977	Estudos dos linguistas Bellugi e Klima.	(Afonso, 2007).
1979	Estudos do linguista Moores.	(Cabral, 2005).
	Suzanne Borel-Maisonny promove a primeira experiência pedagógica de bilinguismo em França, apesar de tal ser ilegal na época.	(Cabral, 2005).
	A World Federation Deaf reclama por melhores métodos de ensino das pessoas surdas.	(Cabral, 2005).
1980	Primeiro estudo em Portugal sobre a LGP com a publicação do livro “Mãos de falam”.	(Afonso, 2010).
	Experiência de integração de alunos surdos na escola regular do Covelo no Porto.	(Afonso, 2010).
1982	Edição do livro “A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal”, pela Fundação Calouste Gulbenkian.	(Afonso, 2011).
1983	Primeira experiência de bilinguismo verbal-gestual em Portugal, promovido por Sérgio Niza.	(Cabral, 2005).
	Estudo sobre as competências linguísticas dos alunos do instituto Rodrigues Pereira em Lisboa, levando à alteração da metodologia oral para a metodologia gestual.	(Coelho, 2007).
1987	Parlamento Europeu apela que os Estados Membros reconheçam as LG e que estas integrem a educação das crianças surdas.	(Cabral, 2005).
1988	Revolução de Gallaudet, onde se exigiu que o reitor da Universidade fosse o candidato surdo.	(Afonso, 2010).
1991	A Dinamarca possibilita às crianças surdas que estudem a LG como primeira língua.	(Cabral, 2005).
	França possibilita a escolha entre a educação bilingue e a educação oral.	(Cabral, 2005).
	Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91 Instituiu a integração generalizada das crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Substituiu-se as classificações baseadas em decisões médicas pelo termo “Necessidades Educativas Especiais”.	(Cabral, 2005; Gomes, 2011).
1992	Primeira Edição do Gestuário de Língua Gestual Portuguesa.	(Cabral, 2005).
1994	Declaração de Salamanca que reafirma a importância das LG como meio de comunicação das pessoas surdas.	(Cabral, 2005).
	Em Portugal a profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa passa a constar da tabela nacional de profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).	(Cabral, 2005).

1997	Em Portugal é legislado o Despacho 105/1997, defendendo que o apoio aos/às alunos/as com NEE deveria ser realizado dentro da sala de aula.	(Ball, 2008, citado em Gomes, 2012).
	Em Portugal é reconhecida a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação.	(Cabral, 2005).
1998	Parlamento Europeu reconhece as LG como um direito das pessoas surdas, apelando ao seu reconhecimento e ao apoio na formação de intérpretes.	(Cabral, 2005).
	Em Portugal legisla-se o Despacho 7520, que propunha que os/as alunos/as surdos tivessem uma educação precoce em grupos de socialização que utilizassem a LGP. São criadas as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS).	Gomes (2012).
2018	Em Portugal o Decreto-lei n.º 54 de 2018 consagra a educação bilingue.	

Anexo 3- Caracterização do ensino Superior em Portugal

O Ensino Superior está organizado num sistema binário que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. O ensino universitário assegura uma sólida preparação científica, técnica e cultural, habilitando para o exercício de atividades profissionais e culturais com forte desenvolvimento de capacidade de conceção, inovação e análise crítica. O ensino politécnico assegura uma investigação aplicada a problemas e soluções concretas, visando uma sólida formação técnica e cultural, desenvolvendo capacidades de inovação e análise crítica com vista ao exercício de atividades profissionais. O Ensino Superior Português inclui o ensino público, com instituições que pertencem ao Estado e às fundações por ele instituídas, e o ensino privado, com instituições que pertencem a entidades privadas e cooperativas (Eurydice, 2020).

O Ensino Superior Português é da responsabilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), que define e aplica as políticas ao sistema científico e tecnológico nacional. As instituições de Ensino Superior público militar e policial possuem a tutela quer do MCTES, quer do Ministério da Defesa Nacional e do Ministério da Administração Interna (Eurydice, 2020).

Segundo a Direção Geral de Ensino Superior (DGES, 2020) o Ensino Superior português apresenta uma estrutura de 4 ciclos: um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau académico, designado de Curso de ensino Superior Técnico Profissional (CTESP); e 3 ciclos de estudos conducentes a grau de licenciado, mestre e doutor. Os CTESP têm a duração de 2 anos e 120 *European Credit Transfer System* (ECTS)⁴¹, com uma componente de estágio durante um semestre; O primeiro ciclo conducente ao grau de licenciado tem a duração de 3 ou 4 anos, equivalendo a 240 ECTS

⁴¹ Os *European Credit Transfer System* (ECTS) são a unidade de medida do trabalho do estudante, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. É através deste sistema europeu de créditos que se uniformizou a formação superior, possibilitando o reconhecimento mútuo do valor das formações e das competências adquiridas (Lei 49/2005).

conferindo o nível 6 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ⁴²) e do European Qualifications Framework (EQF); O segundo ciclo de estudos refere-se aos mestrados, assim como, aos mestrados integrados, conferindo o grau de mestre e equivale ao nível 7 do QNQ e EQF. O 3º ciclo de estudos conduz ao grau de doutor (DGES, 2020).

O ano letivo pode ser organizado em anos, semestres, trimestres ou outra organização devidamente caracterizada (Eurydice, 2020).

O Acesso ao Ensino Superior Português está sujeito ao *numerus clausus*, uma restrição quantitativa dos estudantes que ingressam nas Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, os regimes de acesso e de ingresso obedecem aos seguintes princípios: a democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades; objetividade dos critérios de seleção e seriação de candidatos; universalidade de regras para cada subsistema de ensino superior; valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário na avaliação contínua e provas nacionais; utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação; coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação de forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se; caráter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da possível necessidade de realizar processos locais. Contudo, a Lei n.º 49/2005 refere que o Estado deve, progressivamente, eliminar tais restrições quantitativas, criando condições para que os cursos existentes correspondem globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do país para que seja garantida a qualidade no ensino.

⁴² O QNQ é um instrumento de classificação das qualificações do sistema educativo formativo nacional, estruturando-se em 8 níveis de qualificação definidos por indicadores e resultados de aprendizagem. O QNQ adota os níveis de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), permitindo corresponder os diferentes sistemas de qualificação nacionais num único quadro de referência.

O sistema de Ensino Superior Português é orientado desde 2006 pelos princípios do Processo de Bolonha⁴³, tendo como objetivo a preparação e formação científica, técnica e cultural que possibilite o exercício de atividades profissionais e o desenvolvimento de capacidades de conceção, inovação e análise crítica (Eurydice, 2020).

O Estatuto Jurídico das IES é apresentado na Lei n.º 62/2007, regulando a constituição das IES, as suas atribuições, organização, funcionamento, competências e a fiscalização pública a que devem ser sujeitas. Cada instituição do ensino superior goza de estatutos próprios que, no respeito pela lei, enunciam a sua missão, os seus objetivos pedagógicos e científicos, concretizam a sua autonomia e definem a sua estrutura orgânica. Neste sentido, são as IES que se organizam da forma mais adequada para concretizar aquilo a que se propõem no estatuto.

O Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, veio complementar o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, criando a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), entidade responsável pela avaliação, acreditação e consequente garantia de qualidade das instituições de ensino superior e respetivos ciclos de estudos. O funcionamento dos ciclos de estudos conferentes de grau académico necessita da acreditação da A3ES, assim como do registo na Direção Geral do Ensino Superior (Eurydice, 2020).

Segundo a Direção Geral de Ensino Superior (2020) no ano letivo de 2018/2019, existiam 110 Instituições de Ensino Superior, das quais 74 privadas, 34 públicas e 2

⁴³ O Processo de Bolonha é um mecanismo que pretende promover uma maior cooperação entre os países e entre as instituições de ensino superior, facilitando a mobilidade dos estudantes e docentes na Europa. No âmbito do Espaço Europeu do Ensino Superior, 48 países comprometeram-se a introduzir algumas mudanças nos seus sistemas, como a organização no ensino em três ciclos de estudo; o reconhecimento das qualificações e aprendizagens no estrangeiro; e a aplicação de um sistema de qualidade e relevância da aprendizagem e do ensino. O Processo de Bolonha potencia e requer um diálogo aberto sobre as reformas no ensino superior, nomeadamente com as questões relacionadas com os princípios académicos comuns. O programa Erasmus é um exemplo das políticas de cooperação entre instituições de ensino superior europeias (European Commission, 2020)

Públicas Militares e Policial. No mesmo ano letivo estavam inscritos 385,247 estudantes no Ensino Superior em Portugal.

As Universidade e Institutos Politécnicos podem incluir Unidades Orgânicas (UO) autónomas, com órgãos e pessoal próprios, designadamente, as unidades de ensino e investigação (designadas por escolas, escolas superiores, faculdades ou institutos superiores), as unidades de investigação, as bibliotecas, museus e outras (Lei n.º 62/2007).

Importa ainda referir que Portugal, segundo o Conselho Nacional de Educação (2019), situa-se no quadrante dos países em que os estudantes pagam propinas, apesar da existência de bolsas de estudo para estudantes com maiores vulnerabilidades económicas. No ano letivo de 2017/2018, 24% dos estudantes do ensino superior recebiam bolsa de estudo.

Anexo 4- Políticas Públicas no Ensino Superior em Portugal

Tabela 5 Tabela síntese das políticas públicas no Ensino Superior em Portugal

Legislação	Síntese
Diploma 22/1911	São criadas duas Universidades, uma em Lisboa e outra no Porto, por integração das escolas superiores já existentes nessas cidades. Foram criadas as bolsas de estudo, tornado o ensino superior mais acessível a estudantes de mérito que fossem economicamente mais desfavorecidos.
Lei 19/1911	Atribuiu uma nova missão às universidades: progredir a ciência e promover o estudo metódico dos problemas nacionais, potenciando o desenvolvimento do país.
Decreto-Lei n.º 4554/1918	Foi consagrada a autonomia pedagógica e administrativa das instituições de ensino superior, o que promoveu a reforma nos planos de estudo, o aumento dos quadros docentes e o aumento laboratorial e científico.
Decreto-Lei n.º 18717 de 1930	Aprova o Estatuto da Instrução Universitária.
Decreto-lei n.º 25317 de 1935	Manda aposentar, reformar ou demitir os funcionários ou empregados, civis ou militares, que tenham revelado ou revelem espírito de oposição aos princípios fundamentais da Constituição Política ou não deem garantia de cooperar na realização dos fins superiores do Estado.
Lei n.º 1901 de 1935	Promulga várias disposições sobre associações secretas.
Decreto-Lei n.º 27003 de 1936	Torna obrigatória a declaração de estar integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas, para admissão a concurso, nomeação, assalariamento e noutras circunstâncias.
Decreto n.º 272/70	Adota algumas medidas tendentes a melhorar as condições de funcionamento dos serviços do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, da Universidade Técnica de Lisboa.
Decreto-Lei n.º 407/70	Acresce de vários lugares os quadros de pessoal das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto e da Universidade Técnica de Lisboa
Decreto n.º 512/70	Introduz alterações no plano de estudos do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras.
Decreto n.º 515/70	Estabelece normas sobre o funcionamento dos vários órgãos colegiais de governo das Universidades e das Faculdades e escolas.
Decreto n.º 540/70	Procede à atualização dos planos de estudos dos cursos de Engenharia nas Universidades portuguesas.
Decreto-Lei n.º 637/70	Introduz alterações a vários diplomas legislativos relativos ao ensino superior.
Decreto n.º 301/72	Fixa as regras a que devem obedecer os concursos de provas para o recrutamento de professores extraordinários e catedráticos.
Decreto n.º 364/72	Introduz alterações na estrutura das Faculdades de Direito.

Decreto-Lei n.º 521/72	Cria na Universidade de Coimbra a Faculdade de Economia.
Decreto-Lei n.º 270/75	Cria o serviço Cívico Estudantil como requisito de acesso ao ensino superior.
Decreto-Lei n.º 781- A/76	Cria o modelo de Gestão Democrática das universidades, faculdades e instituições de ensino superior.
Portaria n.º 634-A/77	Estabelece-se o <i>numerus clausus</i> .
Decreto-Lei n.º 491/77	O Serviço Cívico Estudantil é substituído pelo Ano Propedêutico, aumentando para 3 o número de anos no ensino secundário.
Despacho n.º 317/77	Estabelece um regulamento comum para atribuição de bolsas de estudo em todas as universidades.
Decreto-Lei n.º 448/79	Criado o primeiro estatuto da Carreira Docente Universitária.
Decreto-lei 513-T/79	Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico.
Lei n.º 46/86	Aprova a Lei de Bases do Sistema de Ensino.
Decreto-Lei n.º 245/86	Aumenta as qualificações dos professores do ensino superior.
Lei n.º 20/92	É revisto o sistema de propinas, aumentando o seu valor.
Decreto-Lei n.º 28-B/96	São instituídos os exames nacionais para conclusão do ensino secundário e, simultaneamente, de acesso ao ensino superior.
Decreto-Lei n.º 76/96	Aumento extraordinário da remuneração base mensal do pessoal docente e de investigação.
Lei n.º 115/97	Revisão Lei de Bases do Sistema Educativo
Decreto-Lei n.º 212/97	Aumento extraordinário da remuneração base mensal do pessoal docente e de investigação.
Lei n.º 113/97	Instituiu outra forma de calcular o valor das propinas, estabelecendo-se regras do apoio social aos estudantes com maiores vulnerabilidades económicas.
Decreto-Lei 205/98	É criada a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
Decreto-Lei n.º 277/98	Aumento extraordinário da remuneração base mensal do pessoal docente e de investigação.
Decreto-Lei n.º 124/99	É criado o estatuto de carreira de investigação científica.
Portaria n.º 989/99	São criados os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e estabelece-se condições de acesso a adultos “Maiores de 23 anos” alargando a oferta a novos públicos.
Parecer 74/2002	O ensino superior deixa de ser tutelado pelo Ministério da Educação e passa a ser da responsabilidade do Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
Lei n.º 37/2003	Estabelece o financiamento do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 42/2005	São estabelecidos os princípios regulares de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.
Decreto-Lei 49/2005	Revisão Lei de Bases do Sistema de Ensino.

Decreto-Lei 74/2006	É implementado o Processo de Bolonha.
Lei n.º 38/2007	É criado o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior.
Decreto-Lei n.º 369/2007	Criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
Lei n.º 62/2007	É revisto o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES).
Despacho n.º 13.531/2009	É criado o sistema de empréstimos a estudantes e boleiros do ensino superior, investigadores e instituições de investigação científica e desenvolvimento tecnológico e aprova-se o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito.
Lei 85/2009	Revisão Lei de Bases do Sistema Educativo.
Decreto-Lei n.º 205/2009	Criado o Estatuto da carreira docente universitária.
Decreto-Lei n.º 207/2009	Criado o Estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico.
Decreto-Lei n.º 36/2014	Regula o estatuto do estudante internacional.
Decreto-Lei n.º 113/2014	São criados os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).
Despacho n.º 9684/2016	É nomeada a Comissão de Peritos do Contingente Especial para Candidatos com Deficiência física ou sensorial do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público para o ano letivo de 2016-2017.
Lei n.º 68/2017	Estabelece-se o pagamento faseado das propinas, em pelo menos 7 prestações, assim como, um regime especial de pagamento dos beneficiários de bolsa de ação social.
Decreto-Lei 62/2018	Alteração do estatuto do estudante internacional.
Lei n.º 94/2019	Alteração Lei n.º 38/2007- Regime jurídico de avaliação do ensino superior.
Decreto-Lei n.º 133/2019	É aprovado o regime jurídico do ensino superior ministrado à distância.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2017); DGES (2020).

Anexo 5- Caracterização do GTAES

Na década de 90 reconhecia-se, no seio do ensino superior, a necessidade de apoiar os estudantes com necessidades educativas especiais, nomeadamente os estudantes com deficiência. Reconhecia-se que existia um desconhecimento sobre esta realidade a nível nacional, não havendo estudos no domínio da inclusão no Ensino Superior, reconhecia-se uma ausência de políticas e apoios aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE), assim como, a inexistência de bibliografia adaptada aos ENEE universitários ou então, a duplicação de bibliografia.

Perante estes factos, a Universidade do Minho, a Universidade de Coimbra, a Universidade do Porto e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa vieram a constituir um Grupo de Trabalho de Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), ao qual se vieram a juntar outras IES. Em 4004 o GTAEDES é formalizado, tendo como parceiros a Direção Geral de Ensino Superior, a Agência para a Sociedade do Conhecimento da Fundação da Ciência e Tecnologia e mais tarde, o Instituto Nacional para a Reabilitação.

O GTAEDES é um órgão de coordenação das atividades das instituições de ensino superior no âmbito do Protocolo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior Público, que tentam proporcionar e articular serviços apoio de melhor qualidade, facilitando a troca de experiência, assim como, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e de racionalização de recursos (GTAEDES, 2020). Segundo Ribeiro, Pires e Seco (2019) o GTAEDES visa proporcionar um serviço de melhor qualidade aos estudantes com necessidades educativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma política de inclusão destes estudantes.

O GTAEDES é atualmente constituído por 17 instituições de ensino superior (10 do ensino superior universitário e 7 instituições de ensino politécnico (GTAEDES, 2020):

Tabela 6 Constituição do GTAEDES (2020)

Instituições de Ensino Universitário	Instituições de Ensino Politécnico
Universidade do Porto (Núcleo de Apoio à Inclusão);	Instituto Politécnico do Porto (Gabinete de Integração Académica e Profissional);

Universidade dos Açores (Comissão de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais);	Instituto Politécnico de Castelo Branco (Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais);
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Gabinete de Apoio Psicopedagógico);	Instituto Politécnico de Beja (Coordenação REG. Estudante com Necessidades Educativas Especiais);
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Núcleo de Apoio ao Estudante);	Instituto Politécnico de Coimbra (Serviços de Ação Social);
Universidade de Aveiro (Gabinete de Apoio Pedagógico)	Instituto Politécnico de Leiria (Serviço de Apoio ao Estudante);
Universidade de Coimbra (Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes Deficientes);	Instituto Politécnico de Viseu (Missão para Estudantes com Necessidades Educativas Especiais);
Universidade de Évora (Núcleo de Apoio ao Estudante);	Instituto Politécnico de Santarém (Gabinete de Responsabilidade Social e Rede NEE);
Universidade de Lisboa (Rede NEE ULisboa);	
Universidade do Minho (Gabinete para a Inclusão);	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade);	

São objetivos do GTAEDS a partilha de recursos e a promoção de iniciativas de apoio à inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior; refletir sobre as temáticas relativas à inclusão no Ensino Superior; e dinamizar ações que promovam a articulação entre entidades públicas ou privadas, em prol da prossecução dos objetivos gerais do GTAEDS e dos projetos associados (Ribeiro, Pires & Seco, 2019).

Anexo 6- Lista de IES que possuem estruturas de apoio a ENEE

Tabela 7 Instituições que possuem estruturas de apoio a estudantes com necessidades educativas especiais

Instituições Públicas (21)	Instituições Privadas (28)
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra;	Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões;
Instituto Politécnico de Beja;	Universidade Fernando Pessoa;
Instituto Politécnico de Bragança;	Universidade Lusíada;
Instituto Politécnico de Castelo Branco;	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
Instituto Politécnico da Guarda;	Universidade Lusófona do Porto;
Instituto Politécnico de Leiria;	Atlântica- Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde, Tecnologias e Engenharia;
Instituto Politécnico de Portalegre;	Conservatório Superior de Música de Gaia;
Instituto Politécnico do Porto;	Escola Superior de Educação Almeida Garrett;
Instituto Politécnico de Setúbal;	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo;
Instituto Politécnico de Viana do Castelo;	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
Instituto Politécnico de Viseu;	Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado;
Instituto Universitário de Lisboa;	Escola Superior de Saúde Atlântica;
Universidade Aberta;	Escola Superior de Saúde Egas Moniz;
Universidade do Algarve;	Escola Superior de Saúde de Santa Maria;
Universidade de Aveiro;	Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches;
Universidade de Coimbra;	Escola Universitária Vasco da Gama; Instituto Superior de Administração e Línguas;
Universidade de Évora;	Instituto Superior de Ciências da Administração;
Universidade de Lisboa;	Instituto Superior de Ciências Educativas;
Universidade do Minho;	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro;
Universidade Nova de Lisboa;	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga;
Universidade do Porto.	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes;
Instituto Politécnico de Santarém;	Instituto Superior de Novas Profissões;
	Instituto Superior Politécnico Gaya;
	Instituto Superior de Serviço Social do Porto;
	Instituto Universitário Egas Moniz;
	Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia;
	Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém.

Fonte: DGES (2020)

Anexo 7- Dificuldades sentidas pelos estudantes com surdez no ensino superior

Tabela 8 Síntese das dificuldades sentidas pelos estudantes com surdez no Ensino Superior

Dimensão	Dificuldade	Autor
Legislação	Ausência de uma política específica de inclusão dos ENEE no ES.	Borges et al., (2017); Conselho Nacional de Educação (2017);
Transição para o ensino superior	Falta de continuidade dos apoios na transição do ensino secundário para o ensino superior.	Borges et al., (2017); Conselho Nacional de Educação (2017);
Dificuldades Individuais	Dificuldade em tirar apontamentos e acompanhar a matéria dada nas aulas.	Porfino et al., (2016); Santo (2018);
	Dificuldade em conjugar a observação do intérprete de LGP com a informação do PowerPoint.	
	Dificuldade de compreender textos em língua estrangeira.	
	Pouca competência na LP.	
	Dificuldade de comunicação com os pares e docentes.	
Dificuldades relacionadas com os colegas	Barreiras atitudinais como o ruído durante as aulas.	Borges et al., (2017); Porfino et al., (2016);
Dificuldades relacionadas com os docentes	Barreiras atitudinais, como o pouco apoio que sentem por parte de alguns docentes.	Borges et al., (2017); Porfino et al., (2016);
	Falta de formação na área da educação inclusiva.	Borges et al., (2017); Porfino et al., (2016); Conselho Nacional de Educação (2017);
	Ritmo acelerado nas aulas.	Porfino et al., (2016);
	Exposição da matéria exclusivamente pela via oral, sem referência a livros ou artigos.	Porfino et al., (2016);
	Não disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis.	
	Incumprimento das medidas estipuladas nos Estatutos e Regulamentos do ENEE.	
Avaliação dos estudantes	Processos e instrumentos de avaliação inadequados.	Borges et al., (2017);
	Enunciados dos exames complexos.	Porfino et al., (2016);
	Não ter tempo extra para a realização do exame.	
	Obrigatoriedade de responder por escrito nos exames.	

	Obrigatoriedade de apresentar trabalhos oralmente.	
Materiais e recursos pedagógicos	Materiais e recursos pedagógicos inadequados ou inexistentes.	Borges et al., (2017); Conselho Nacional de Educação (2017);
	Conteúdos Programáticos lecionados em programas informáticos não devidamente adaptados às suas necessidades.	Porfino et al., (2016);
Contextos	Turmas com um elevado número de estudantes.	Borges et al., (2017); Porfino et al., (2016);
	Salas com má acústica e visibilidade.	Porfino et al., (2016);
	Não disponibilização de intérpretes de LGP por parte das IES.	

Fonte: Adaptado de Porfino et al., (2016), Borges et al., (2017); Conselho Nacional de Educação (2017) e Santo (2019).

Anexo 8- Recomendações para melhorar o processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior segundo diferentes autores

Tabela 9 Propostas de melhoria segundo Porfino et al., (2016)

Dimensão	Propostas
Legislação	Criação de programas governamentais para as IES se candidatarem aos recursos necessários para o apoio aos estudantes com NEE;
Planos de Ação Inclusivos	Antecipação da informação relativa ao ingresso de estudantes com NEE nas IES, de modo a preparar o seu processo de inclusão;
	Diálogo atempado com os estudantes de modo a conhecer as suas necessidades em tempo útil;
	Desenvolver protocolos com a comunidade e com as Associações locais;
Sensibilização para o tema	Sensibilizar a comunidade geral e escolar para a questão da inclusão;
Comunicação e Informação Administrativa	Possibilidade de contactar os serviços académicos e de gestão via eletrónica;
Acessibilidade digital	Tornar a informação dos sites de fácil acesso;
Tradução e Interpretação para LGP	Tradução e interpretação das aulas para LGP;
	Tradução e interpretação para LGP ou a legendagem de materiais audiovisuais;
Informação acessível	Fornecer mais e melhores informações sobre o processo de inscrição e frequência no ensino superior para pessoas com NEE, nomeadamente os apoios e serviços disponíveis;
	Disponibilizar bibliografia digitalizada e em formato acessível;
Produtos e serviços de apoio	Criação de Gabinetes de apoio aos estudantes e aos docentes;
	Salas de aula com boa luminosidade e visibilidade;
	Dotar os serviços de apoio com equipamentos especializados;
Planos Curriculares e Práticas Pedagógicas	Adaptação dos materiais de aprendizagem e de avaliação;
	Disponibilizar mais tempo nos momentos de avaliação;

	Disponibilização antecipada dos materiais utilizados na aula;
	Aulas apenas com os alunos surdos e com recurso a LGP;
Recursos Humanos	Contratação e disponibilização de profissionais especializados na intervenção com estudantes surdos;
Docentes	Envolver os docentes no processo de inclusão dos estudantes e na definição de estratégias a adotar;
	Proporcionar apoio aos docentes;
	Contemplar na avaliação docente o desempenho na matéria de boas práticas e de formação na área da inclusão;
	Proporcionar ações de formação na área da inclusão;
Língua	Aprendizagem da LGP por parte dos docentes;
	Disponibilizar apoio à LP aos estudantes surdos;
Regime de tutoria	Disponibilização de um tutor;
Boas práticas	Discussão e partilha de boas práticas entre as IES;
	Aperfeiçoar os processos inclusivos já existentes;

Fonte: Porfino et al., (2016)

Tabela 10 Propostas de melhoria segundo Coelho (2012)

Dimensão	Propostas
Investigação	As IES devem, em parceria com outros atores sociais, devem estudar aprofundadamente as questões de inclusão dos estudantes, identificando necessidades e problemas e desenvolvendo ações de inclusão com os diversos intervenientes educativos.
Sensibilização para o tema	As IES devem informar os docentes e comunidade académica sobre os desafios comunicacionais e as estratégias de os contornar;
Tradução e Interpretação para LGP	Tradução e Interpretação das aulas, momentos de avaliação e de documentos de apoio ao estudo em LGP;
Produtos e Serviços de apoio	As IES devem assegurar o acesso e o funcionamento dos mecanismos necessários ao processo de inclusão, nomeadamente dos Serviços Sociais, a candidaturas a bolsas específicas e a ajudas técnicas;
Materiais e recursos pedagógicos	O docente deverá partilhar com o estudante materiais acessíveis ao mesmo, devendo, por exemplo, optar por material escrito, legendando ou em LGP; O docente deverá substituir os materiais de apoio ao estudo em língua estrangeira por outros similares em Língua Portuguesa ou providenciar a tradução dos primeiros.
Docentes	O docente deverá reservar um espaço de atendimento ao estudante; O docente deverá usar como via privilegiada de comunicação a escrita;
	O docente deverá utilizar suportes visuais durante as aulas;
Regime de tutoria	Assegurar um regime de tutoria pedagógica por um docente de referência e de um colega de turma.

Fonte: Coelho (2012)

Tabela 11 Propostas de melhoria segundo o GT-NECTES (2017).

Dimensão	Descrição da recomendação
Legislação	Criação de uma lei específica que assegure a inclusão dos estudantes com NE no ensino superior, regulando as estruturas de acolhimento e acompanhamento nas IES e defina os procedimentos gerais de apoio à frequência de estudantes com NE no ES;
	Criação de um novo artigo na lei n.º 62/2007 que consagre apoios aos estudantes com NE;
	Definição por parte das IES das práticas de acolhimento, envolvendo e valorizando a comunidade estudantil/associações de estudantes no apoio aos estudantes com NE;
	A extensão do regime parcial a todas as IES, possibilitando a inscrição dos estudantes com NE num máximo de metade do número total de ECTS por ano letivo, com redução do valor da propina;
	Aplicação do princípio da igualdade de oportunidades no acesso e participação nas atividades desenvolvidas pelas IES;
	A criação, por parte de todas as IES, de um estatuto para estudantes com NE;
Acessibilidade digital	Disposição, por parte de todas as IES, de um espaço com condições de acessibilidade e com diferentes tecnologias de apoio, que sirva de apoio aos estudantes, docentes ou investigadores com NE;
	Criação, por parte das IES, de um inventário das tecnologias de apoio disponíveis na sua instituição e que coloquem online para consulta por parte de diversos serviços de apoio das IES, equacionando a hipótese de empréstimo entre instituições;
Acessibilidades físicas e arquitetónicas	Elaboração de um Guia de acessibilidade Física e Mobilidade para todos para cada estabelecimento de ensino superior;
	Inventariação das barreiras arquitetónicas nas IES, como também, na rede de transportes pública e provada que serve as IES;
	Disponibilização de recursos que promovam maior acessibilidade, como rampas, plataformas elevatórias, casas de banho e estacionamentos adaptadas, assim como, mobiliário urbano eletrónico com funcionalidades de acessibilidade, como máquinas de senhas de refeitório, entre outras;

Avaliação e Creditação	As respostas apresentadas nos planos estratégicos das IES aos estudantes com NEE devem integrar os parâmetros do processo de avaliação e acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior;
Bolsas de estudo	Ser considerado, para efeitos de atribuição de bolsas, os encargos acrescidos decorrentes na condição de pessoa com NE;
	Que a FCT estenda a bonificação de 5% e 10% em sede de avaliação existente no regulamento de bolsas de doutoramento e pós-doutoramento a todos os tipos de bolsas;
Carreira docente	O estatuto da carreira docente deve contemplar os docentes com deficiência no que diz respeito ao acesso e ao desenvolvimento na carreira;
Comunicação e Informação Administrativa das IES	A disponibilização de informação essencial em formatos acessíveis, como Braille, caracteres ampliados, linguagem simples, assim como, a interpretação para Língua Gestual;
	Tornar acessíveis processos como: matrículas, notificações, candidaturas, formulários, bem como todo o tipo de informação de suporte aos respetivos processos;
	Possibilitar o contacto via correio eletrónico e disponibilizar nos seus portais a possibilidade de contacto via chat de texto;
	Disponibilizar às pessoas surdas a possibilidade de requisitar um intérprete de LG para os contactos na/com instituição, ou à distância, através de intermediação por videochamada;
	Não solicitar ao estudante informação já anteriormente solicitada, desde que seja para o mesmo fim;
	Disponibilizar formulários já com informação previamente preenchida, constante nas bases de dados da IES, desde que consentido pelo estudante;
Acesso ao Ensino Superior	O contingente especial deve ser aplicado a todas as fases de ingresso do concurso nacional e concursos especial;
	Criação de um grupo de estudo para análise do impacto do contingente especial no acesso dos estudantes com NEE no ensino superior;
	Os profissionais envolvidos com o estudante com NEE e seus pais ou encarregados de educação, devem criar desde o ensino básico, a expectativa de formação a nível superior;

	<p>O contingente para maiores de 23 anos sem habilitação de acesso, deve contemplar o enquadramento legal adequado às pessoas com NE;</p> <p>Realização de um estudo sobre o acesso ao Ensino Superior das pessoas com dificuldades cognitivas</p>
e-Learning	<p>Validação das funcionalidades das plataformas eLearning de acordo com as WCAG;</p> <p>Legendar o conteúdo em suporte vídeo;</p> <p>Sempre que necessário, disponibilizar os conteúdos com LGP ou áudio descrição;</p>
Inclusão laboral	<p>Promoção de ações de formação, em colaboração com as estruturas nacionais de apoio ao emprego de pessoas com deficiência, dirigidas a técnicos dos serviços e apoio à empregabilidade, de intervenção vocacional e do desenvolvimento da carreira das IES. Estas ações devem incidir sobre os processos de seleção e recrutamento, no sentido de aumentar a sua capacidade de intervenção e orientação;</p> <p>Deve ser melhorada a comunicação entre as IEF e as empresas, de modo a promover a inclusão laboral dos estudantes;</p> <p>Incluir nos estudos sobre empregabilidade dos diplomados, as questões relacionadas com os diplomados com NE;</p> <p>Criação de programas ou bolsas de estágio específicos com o objetivo de promover a empregabilidade e a mobilidade de estudantes com NE;</p>
Monitorização das políticas de inclusão das IES	<p>Criação de um observatório nacional no ensino superior capaz de monitorizar e avaliar os planos de ação desenvolvidos pelas IES; divulgar dados sobre frequência, sucesso académico e oportunidades de emprego sobre e para estudantes com NEE; fornecer informação sobre os diplomados com NEE; realizar estudos em articulação com os Centros de Estudo/Investigação das IES, sobre a problemática da inclusão dos diplomados no mercado de trabalho;</p>
Orçamento de Estado	<p>Especificação de uma percentagem do orçamento global do MCTES para adoção de medidas que assegurem o acesso da pessoa com NEE à educação e ao ensino inclusivo no Ensino Superior;</p>

Planos Curriculares e Práticas Pedagógicas	Implementar uma bateria de indicadores de eficiência pedagógica dos cursos que contemple as especificidades dos estudantes com NEE;
	Criação de um Manual de boas práticas a disponibilizar às IES, tornando mais claro a adequação dos planos curriculares e das práticas pedagógicas a estudantes com NE;
Planos de Ação para a Inclusão	Elaboração de Planos de Ação que integrem soluções que garantam as acessibilidades físicas, arquitetônicas e comunicacionais, os serviços de LGP; o apoio à vida independente, e a sensibilização e capacitação da comunidade academia e científica;
Produtos e serviços de Apoio	A atribuição de apoios específicos em contexto de ensino superior e ciência deve ser cruzado com a legislação para a escolaridade obrigatória, segurança social, saúde, emprego e formação profissional;
	Encurtamento entre o tempo de pedido dos produtos de apoio da Segurança Social e a concessão da ajuda técnica;
Repositórios Digitais	Todos os repositórios digitais das IES devem ter nos seus metadados hiperligações dedicadas ao objeto em formato equivalente alternativo e acessível;
	Que o RCAAP disponha sempre uma versão HTML como alternativa ao PDF;
	As IES devem cumprir, no mínimo, o nível de conformidade “duplo A” das WCAG. Recomendação que se estende ao RCAAP e à B-on;
Alojamento	Deve ser dada prioridade ao alojamento para estudante com NE com grau de incapacidade igual ou superior a 60% em residências universitárias, independentemente de serem ou não bolseiros;
Investigação	Promoção do estudo sobre a situação dos investigadores com NEE, e em função dos resultados, facultar às IES recomendações sobre regras especiais de acompanhamento dos mesmos;
	Seja disseminada informação sobre os benefícios concedidos aos investigadores com algum tipo de limitação funcional;
	Deverá ser incentivada a investigação específica na área da inclusão, reabilitação e acessibilidade;
Monitorização da Empregabilidade SCTN	Criação de um observatório sobre empregabilidade dos investigadores com NE;

	monitorizar a empregabilidade; monitorizar o desempenho; monitorizar e avaliar dados sobre emprego científico de investigadores com NE,
Serviços de Apoio das IES	Disponibilização por parte das IES de informação clara, acessível e facilmente visível do serviço ou do técnico de inclusão responsável pelo acolhimento/accompanhamento dos estudantes com NE;
	As IES devem implementar um Gabinete de Apoio e Acompanhamento ao Estudante com NE; a implementação deverá mesmo ter carácter obrigatório;
Sítios Web Institucionais	Atualização do diagnóstico publicado pela Unidade ACESSO de 2013, acompanhado por uma task-force junto das IES que leve à ação e à correção dos problemas encontrados;
	Elaboração, por parte das IES, de Guias de edição de conteúdos das suas plataformas digitais e que promovam ações de formação de toda a comunidade de editores;
	Os documentos publicados do tipo Office devem ter uma cópia em formato HTML;
	IES devem publicar uma declaração de acessibilidade em que evidenciem os esforços levados a efeito para tornar os seus conteúdos e serviços online acessíveis; a unidade ACESSO da FCT deverá desenvolver <i>templates</i> para o efeito a seguir por todas as IES;
	Deve ser criado um guia de boas práticas de edição de conteúdos Web acessíveis, com a identificação de um conjunto de ferramentas de validação, especialmente dedicado às IES;
	A Unidade ACESSO deve disponibilizar um diretório especialmente dedicado às IES no Observatório Português da Acessibilidade Web e deve disponibilizar a cada uma das IES software de monitorização;
Articulação do ensino secundário para o ensino superior	O ensino secundário deve partilhar com o ensino superior as medidas educativas que foram aplicadas, como forma de promover o sucesso educativo dos estudantes;
	Os serviços de psicologia e orientação e os professores devem ter um papel mais interventivo na escolha do curso, aconselhando e informando o estudante na pesquisa e compreensão da informação disponibilizada nas páginas das IES relativa a cada curso, para que tenham uma

	<p>consciência clara dos requisitos exigidos e em termos de empregabilidade;</p> <p>Devem ser desenvolvidas ações de formação no âmbito da transição secundário/superior dos estudantes NE;</p> <p>O estudante com NE deve ser preparado/incentivado a ser mais autónomo e com iniciativa de diálogo com pares e não pares;</p> <p>Deve ser melhorada a articulação entre os dois níveis de ensino, para uma partilha de informação sobre melhores metodologias de trabalho com o estudante; propõe-se a criação de uma comissão de articulação com elementos de ensino secundários e do ensino superior;</p> <p>Realização de cursos de verão e visitas às IES dos estudantes do ensino secundário, com vista a capacitar os estudantes com NEE na tomada de decisões sobre o curso a frequentar;</p>
Transportes	<p>As IES devem negociar com as empresas de transporte públicos locais, de forma a garantir a utilização de veículos com acessibilidade; importa também garantir que os profissionais dos transportes, nomeadamente os motoristas, recebam formação nesse sentido;</p> <p>IES devem garantir o transporte adaptado nas deslocações dentro do campus universitário, nomeadamente entre os seus edifícios; para o efeito, as IES poderão ter uma carrinha adaptada que permita este serviço;</p>
Unidades de Produção	<p>As Unidades de Produção devem se especializar por tipo de conteúdo, equivalente alternativo e por formato, devendo, posteriormente, desenvolver ações de formação.</p> <p>Desenvolvimento de um ecossistema produtor de recursos adaptados mais robusto do que o atual;</p>

Fonte: GT-NECTES (2017)

Tabela 12 Propostas de melhoria segundo a Resolução N.º 195/2017 da Assembleia da República

Dimensão	Proposta
Legislação	Recomenda-se que se sigam as orientações do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, assim como, da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em matéria da educação inclusiva e aprendizagem ao longo da vida;
Investigação	Devem ser criados mecanismos de diagnóstico periódico que caracterizem os perfis dos estudantes com NEE, identificando possíveis constrangimentos e planeando soluções para os mesmos;
Planos de ação inclusivos	Devem ser clarificados os procedimentos normativos do processo de inclusão, criando condições adequadas ao ingresso e frequência do ES. Devem ser também planificadas as ações relativas à eliminação dos diferentes constrangimentos identificados no ingresso e frequência no ES por parte do ENEE;
Serviços e produtos de apoio	O estudante deve ser acompanhado em serviços e/ou gabinetes de apoio.
Materiais e recursos pedagógicos	Os materiais pedagógicos devem ser adequados às necessidades e capacidades dos estudantes;
Articulação ensino secundário e ensino superior	Devem ser criadas condições de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, de modo a dar seguimento ao processo de inclusão do estudante ao longo do seu percurso escolar;
Vagas Contingente Especial	Devem ser disponibilizadas vagas no contingente especial nas 1ª e 2ª fases do concurso nacional de acesso ao ES;
Ação Social	Deve ser alargado o acesso às bolsas de ação social escolar aos estudantes com NEE;
Inclusão Laboral	As IES devem desenvolver e disponibilizar informação estatística sobre a empregabilidade dos diplomados com NEE;
Boas práticas	As IES devem promover, através da DGES, a divulgação e a disseminação de boas práticas que permitam melhorar a integração académica dos estudantes com NEE;

Fonte: Assembleia da República (Resolução n.º 195/2017)

Tabela 13 Propostas de melhoria segundo Santo (2019)

Dimensão	Propostas de melhoria
Sensibilização para o tema	Sensibilização da comunidade académica;
Comunicação e Informação Administrativa	Utilização do correio eletrónico como veículo privilegiado de comunicação;
Produtos e Serviços de Apoio	Adaptação dos materiais de apoio às aulas e ao estudo;
Processo de Inclusão co construído	Negociação das medidas de apoio com os docentes;
Planos Curriculares e Práticas Pedagógicas	Fornecimento atempado do material de apoio às aulas e ao estudo;
Inclusão Laboral	Estudar a empregabilidade dos estudantes com deficiência auditiva;
Língua	Apoio na consolidação da Língua Portuguesa na sua vertente escrita;
Regime de Tutoria	Regime de tutoria;
Atividades não-formais de inclusão	Inclusão dos estudantes em Programas Sociais ou Culturais;

Fonte: Santo (2019)

Anexo 9- Recomendações comuns entre os diferentes autores

Tabela 14 Recomendações comuns entre os diferentes autores sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior

Dimensão	Propostas de melhoria	Autores
Legislação	Criação de programas governamentais que apoiem as IES na aquisição dos recursos necessários para o apoio aos estudantes; Especificação de uma percentagem do Orçamento Global do MCTES para a adoção de medidas inclusivas no Ensino Superior;	Porfino et al., (2016); GT-NECTES (2017);
Investigação	Compete às IES estudar as questões da inclusão dos estudantes, identificando necessidades e problemas e desenvolvendo ações de inclusão com os diversos intervenientes educativos;	Coelho (2012); Resolução n. º195/2017;
Planos de Ação inclusivos	As IES deverão criar um Plano de Ação que contemple o processo de inclusão, acompanhamento e monitorização dos estudantes.	Porfino et al., (2016); GT-NECTES (2017); Resolução n. º195/2017;
Sensibilização para o tema	Sensibilização da comunidade geral e escolar sobre o tema da inclusão	Coelho (2012); Porfino et al., (2016); Resolução n. º195/2017; Martins, Borges e Gonçalves (2019); Santo (2019);
Comunicação e Informação Administrativa	As IES devem tornar acessíveis processos administrativos, como matrículas, candidaturas, entre outras, proporcionando o apoio aos mesmos e permitindo o contacto via eletrónico com os serviços administrativos.	Porfino et al., (2016); GT-NECTES (2017); Resolução n. º195/2017; Santo (2019);
Acessibilidade digital	Tornar a informação dos sites das IES acessíveis; tornar os repositórios digitais das IES com ligações a formatos acessíveis;	Porfino et al., (2016); GT-NECTES, (2017);
Tradução e Interpretação para LGP	Tradução e interpretação para LGP de informação essencial; Tradução e Interpretação para LGP das aulas, momentos de avaliação, ou outras atividades académicas desenvolvidas pelas IES;	Porfino et al., (2016); Coelho (2012); GT-NECTES (2017);

	Tradução/ Interpretação e/ou legendagem de materiais audiovisuais ou de documentos para o estudo/aprendizagem;	
Produtos/ Serviços de Apoio	Deverá ser criado, em todas as IES, Gabinetes de Apoio aos estudantes; As IES deverão estar dotadas de equipamentos de apoio aos estudantes, docentes ou investigadores com NEE;	Porfino et al., (2016); GT-NECTES (2017); Santo (2019);
Processo de inclusão co construído	O processo de inclusão dos estudantes com NEE deverá ser co construído com os atores diretamente envolvidos, nomeadamente os próprios beneficiários e os docentes.	Porfino et al., (2016); Santo (2019);
Planos Curriculares e Práticas pedagógicas	Adaptação das metodologias, materiais e processos de avaliação; Disponibilização atempada dos materiais de acompanhamento às aulas, bem como, os de estudo;	Porfino et al., (2016); Coelho, (2012); GT-NECTES (2017); Resolução n. º195/2017; Santo (2019);
Avaliação e Creditação	Os planos estratégicos de inclusão das IES e as adaptações curriculares e pedagógicas devem integrar os parâmetros e estar reguladas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior	Porfino et al., (2016); GT-NECTES (2017);
Vagas contingente especial	Sejam disponibilizadas vagas no contingente especial nas 1ª e 2ª fases do concurso nacional de acesso ao ES;	Porfino et al., (2016); Resolução n. º195/2017;
Ação Social	Seja assegurado e alargado o acesso à ação social, como as bolsas de estudo;	Porfino et al., (2016); Resolução n. º195/2017;
Inclusão laboral	As IES devem promover ações de sensibilização com o mercado de trabalho; promover a integração dos estudantes no mesmo; acompanhar este processo e criar e disponibilizar informação estatística sobre a empregabilidade dos estudantes;	Porfino et al., (2016); Resolução n. º195/2017; Santo (2019);
Língua	Proporcionar apoio no aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, nomeadamente na sua modalidade escrita e eventualmente falada;	Porfino et al., (2016); Coelho (2012); Santo (2019);
Regime de Tutoria	Assegurar um regime de tutoria pedagógica por um docente de referência e de um colega de turma.	Porfino et al., (2016); Coelho (2012); Santo (2019);

Boas práticas	As IES devem analisar e partilhar entre si boas práticas de inclusão.	Porfino et al., (2016); Resolução n. º195/2017;
---------------	---	---

Fonte: Porfino et al., (2016), GT-NECTES (2017); Coelho (2012); Resolução n. º195/2017; Martins, Borges e Gonçalves (2019) e (Santo, 2019).

Anexo 10- Mapa com distribuição geográfica das IES entrevistadas



Anexo 11- Guiões de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista para as Instituições de Ensino Superior

Gostaria de colocar algumas questões relativas à caracterização dos estudantes com surdez matriculados na Instituição.

EM RELAÇÃO À IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DÉFICE AUDITIVO COMO É REALIZADO ESTE PROCESSO?

Se a resposta for apenas através do estatuto especial:

Tem conhecimento de outros alunos com défice auditivo que estejam matriculados, mas que não tenham requerido o estatuto especial?

Se sim:

Como foi feita essa identificação?

Qual considera ser o motivo ou os motivos para a não requisição do estatuto?

É REALIZADA ALGUMA RECOLHA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS ESTUDANTES COM SURDEZ PELA IES?

Se sim:

Que informações são recolhidas sobre este grupo de estudantes?

Como é realizada esta recolha de informações?

Tem conhecimento de quantos estudantes com défice auditivo estão inscritos na IES?

Quantos alunos com défice auditivo a IES apoia?

Se não:

Considera importante vir a ser realizada esta recolha? Porquê?

Porquê que não é realizada atualmente?

COMO SE REALIZA O PROCESSO DE ANÁLISE AO REQUERIMENTO DO ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

Relativamente ao processo de inclusão dos estudantes com défice auditivo:

EXISTEM APOIOS E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS (COMO NAS AULAS, NO CURRÍCULO, NAS AVALIAÇÕES E NOS MATERIAIS DE ESTUDO) PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

EXISTEM APOIOS OU ADAPTAÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE AOS SERVIÇOS DA IES (COMO OS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS)?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

EXISTEM APOIOS OU ADAPTAÇÕES PARA A ACESSIBILIDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ? Nomeadamente na comunicação com os docentes, colegas ou no acesso à informação institucional.

EXISTEM RECURSOS HUMANOS ESPECÍFICOS PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

EXISTEM TECNOLOGIAS DE APOIO ESPECÍFICAS PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

EXISTE UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO OBRIGATÓRIO, NOMEADAMENTE O ENSINO SECUNDÁRIO, E O ENSINO SUPERIOR, DE MODO A DAR CONTINUIDADE AOS APOIOS RECEBIDOS PELO ESTUDANTE AO LONGO DO SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO?

Se sim:

Como é realizado este processo?

Se não:

Considera importante esta articulação vir a ser desenvolvida? Porquê?

Porquê que não se realiza atualmente esta articulação?

CONSIDERA QUE DEVEM EXISTIR DIFERENÇAS NAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA OS ESTUDANTES COM DÉFICE AUDITIVO E PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ?

Se sim:

Porquê? Quais as principais diferenças educacionais a desenvolver?

Se não:

Porquê que considera que não devem existir diferenças nas abordagens educacionais?

FORAM DESENVOLVIDAS PELA IES ATIVIDADES, INICIATIVAS, PROJETOS OU PROGRAMAS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Com que participantes?

Quais os temas abordados?

Estas atividades foram avaliadas?

Se sim, quais foram os resultados?

Se não:

Considera importante estas atividades virem a ser desenvolvidas? Porquê?

Porquê que não se realizam atualmente?

OS APOIOS PRESTADOS [E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, SE AS HOUVE] SÃO MONITORIZADOS E AVALIADOS?

Se sim:

Como são avaliados e monitorizados?

Quais têm sido os resultados dessas avaliações?

Se não:

Considera importante a monitorização e a avaliação vir a ser desenvolvida futuramente? Porquê?

Porquê que não são desenvolvidas atualmente?

NA GENERALIDADE, O PERCURSO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NA IES TEM SIDO CARACTERIZADO PELO SUCESSO OU PELO INSUCESSO ACADÉMICO? PODERIA DAR-NOS ALGUNS EXEMPLOS?

CONSIDERA QUE OS ESTUDANTES COM SURDEZ SENTEM DIFICULDADES E NECESSIDADES AO LONGO DO SEU PERCURSO ACADÉMICO?

Se sim:

Quais são as dificuldades e necessidades sentidas?

Qual considera ser o motivo dessas dificuldades e necessidades?

Houve alguma tentativa de colmar essas dificuldades e necessidades?

Se sim, como? Se não, porquê?

Se não:

Porquê que considera que os estudantes não possuem dificuldades ao longo do percurso académico?

EM RELAÇÃO À LEGISLAÇÃO, QUAIS SÃO AS MEDIDAS POLÍTICAS EXISTENTES QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

EXISTEM MEDIDAS POLÍTICAS QUE SERIA IMPORTANTE CRIAR OU DESENVOLVER PARA MELHORAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais? E porquê?

Se não:

Porquê?

AO LONGO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DÉFICE AUDITIVO É SENTIDO PELA IES ALGUMA DIFICULDADE?

Se sim, qual?

QUAIS CONSIDERA SEREM OS FATORES QUE MAIS CONTRIBUEM PARA O SUCESSO E PARA O INSUCESSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM SURDEZ?

NESTE MOMENTO ATRAVESSAMOS UMA PANDEMIA PELO COVID-19 QUE TEVE COMO CONSEQUÊNCIA O ENSINO ONLINE PARA OS ESTUDANTES.

EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM SURDEZ HOVE ADAPTAÇÕES A ESTA NOVA MODALIDADE DE ENSINO?

Se sim:

Quais?

E porquê?

Se não:

Porquê que não houve adaptações?

CONSIDERA QUE EXISTEM DESAFIOS PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ NA MODALIDADE DE ENSINO ONLINE?

Se sim:

Quais?

Os desafios são colmatados? Como e porquê?

É REALIZADA ALGUMA PARTILHA DE INFORMAÇÕES ENTRE AS IES SOBRE BOAS PRÁTICAS NA ÁREA DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

CONSIDERA QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR PODERIA SER MELHORADO?

Se sim:

Porquê?

O que é necessário melhorar?

Como o podemos melhorar?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES?

Relativamente às questões da empregabilidade dos estudantes com défice auditivo:

FOI DESENVOLVIDA ALGUMA AÇÃO DE PROMOÇÃO DA EMPREGABILIDADE DOS ESTUDANTES COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Com que participantes?

Quais foram os seus principais objetivos?

Estas ações de sensibilização trouxeram resultados?

Se sim: quais?

Se não: porquê?

Se não:

Considera importante vir a desenvolver ações de promoção da empregabilidade?

Porquê?

Porquê que não são atualmente desenvolvidas ações de promoção da empregabilidade?

EXISTE UMA MONITORIZAÇÃO DA EMPREGABILIDADE DOS ESTUDANTES COM SURDEZ APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Como é desenvolvido este processo?

Quais tem sido os resultados?

Se não:

Considera importante esta monitorização vir a ser desenvolvida? Porquê?

Porquê que atualmente não são desenvolvidas ações de monitorização da empregabilidade destes estudantes?

CONSIDERA QUE EXISTEM DESAFIOS NA EMPREGABILIDADE DOS JOVENS COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Como poderiam ser atenuados?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL DAS IES NO ÂMBITO DA EMPREGABILIDADE DOS ESTUDANTES?

Guião de entrevista para as associações representativas de pessoas surdas

Gostaria de colocar algumas questões relativas à caracterização dos estudantes com surdez no ensino superior.

É REALIZADO PELA ASSOCIAÇÃO ALGUMA RECOLHA DE INFORMAÇÃO SOBRE OS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

A associação tem conhecimento de quantos estudantes estão matriculados no Ensino Superior em Portugal?

Têm conhecimento das instituições de ensino superior que frequentam?

Têm conhecimento dos cursos e respetivos ciclos de estudo que frequentam?

Têm conhecimento de quais são as áreas de residência dos estudantes universitários?

Têm conhecimento da faixa etária dos estudantes que estão inscritos no Ensino Superior?

Têm conhecimento do número de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino inscritos no ensino superior?

Se não:

Considera que a realização desta caracterização é importante? Porquê?

Está previsto realizar, pela associação ou por outra entidade representativa, a caracterização dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez no ensino superior em Portugal?

Em relação ao percurso dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez no ensino superior:

A ASSOCIAÇÃO TEM-SE ENVOLVIDO NAS DECISÕES NACIONAIS (NOMEADAMENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS) E INSTITUCIONAIS (NAS UNIVERSIDADES E POLITÉCNICOS) SOBRE OS APOIOS A SEREM DISPONIBILIZADOS AOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Como é realizado esse processo?

Se não:

Porquê?

QUAIS SÃO OS APOIOS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Porquê?

EXISTEM APOIOS QUE PODERIAM SER DESENVOLVIDOS OU QUE POSSAM SER CRIADOS DE MODO A MELHORAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

CONSIDERA QUE DEVEM EXISTIR DIFERENÇAS NAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS PARA OS ESTUDANTES COM DÉFICE AUDITIVO E PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ PROFUNDA?

Se sim:

Quais as principais diferenças?

Porquê?

Se não:

Porquê?

CONSIDERA QUE EXISTEM DIFICULDADES OU BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

QUAIS SÃO AS DIFICULDADES E AS BARREIRAS SENTIDAS?

QUAL CONSIDERA SER O MOTIVO DESSAS DIFICULDADES?

COMO PODEMOS ATENUAR ESSAS DIFICULDADES E BARREIRAS?

SE NÃO:

PORQUÊ?

CONSIDERA QUE SERIA IMPORTANTE DESENVOLVER SISTEMAS DE APOIO À COMUNICAÇÃO E À INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA OS ESTUDANTES? Nomeadamente na comunicação com os serviços académicos, com os docentes e colegas e no acesso aos materiais de estudo?

Se sim:

Porquê?

Quais?

Se não:

Porquê que considera não ser necessário?

EM RELAÇÃO À LEGISLAÇÃO, QUAIS SÃO AS MEDIDAS POLÍTICAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR?

EXISTEM MEDIDAS POLÍTICAS QUE PODERIAM SER CRIADAS OU DESENVOLVIDAS DE FORMA A MELHORAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

E porquê?

Se não:

Porquê?

NA GENERALIDADE, O PERCURSO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR TEM SIDO CARACTERIZADO PELO SUCESSO ACADÉMICO OU PELO INSUCESSO E ABANDONO?

Poderia dar-nos alguns exemplos?

PARA A ASSOCIAÇÃO QUAIS SÃO OS FATORES QUE MAIS CONTRIBUEM PARA O SUCESSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO?

E QUAIS OS FATORES QUE MAIS CONTRIBUEM PARA O INSUCESSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO?

NESTE MOMENTO ATRAVESSAMOS UMA PANDEMIA PELO COVID-19 QUE TEVE COMO CONSEQUÊNCIA O ENSINO ONLINE PARA OS ESTUDANTES.

EXISTEM DESAFIOS PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ NA MODALIDADE DE ENSINO ONLINE?

Se sim:

Quais?

Estes desafios têm sido superados?

Se sim: como?

Se não: Porquê?

Se não:

Porquê?

FOI DESENVOLVIDA PELA ASSOCIAÇÃO ALGUMA ATIVIDADE NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Com que participantes e dinamizadores?

Quais os temas abordados e objetivos?

Como avalia estas atividades?

Se não:

Porquê?

A ASSOCIAÇÃO CONSIDERA QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS PODERIA SER MELHORADO?

Se sim:

O que é necessário melhorar?

Como o podemos melhorar?

QUAIS TÊM SIDO OS DIREITOS DEFENDIDOS PELA ASSOCIAÇÃO NO QUE SE REFERE AOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR? PORQUÊ?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL/RESPONSABILIDADE DA ASSOCIAÇÃO NA ÁREA DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL/RESPONSABILIDADE DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR?

Relativamente às questões da empregabilidade dos jovens com deficiência auditiva:

A ASSOCIAÇÃO CONSIDERA QUE O ENSINO SUPERIOR PODERÁ SER UM FACILITADOR PARA A EMPREGABILIDADE DOS JOVENS?

Porquê?

EXISTEM DIFICULDADES NA OBTENÇÃO DE UM EMPREGO POR PARTE DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COM SURDEZ?

Se sim:

Quais?

Como essas dificuldades podem ser atenuadas?

Se não:

Porquê?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL DA ASSOCIAÇÃO NA ÁREA DA EMPREGABILIDADE DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E COM SURDEZ?

Guião de entrevista para estudantes

Gostaria de colocar algumas questões sobre os seus dados sociodemográficos:

QUE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTA?

QUE CICLO DE CURSO FREQUENTA?

QUE CURSO E ANO FREQUENTA?

QUAL É A SUA IDADE?

ESTÁ ABRANGIDO/A PELO ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

PODERIA CARACTERIZAR O DÉFICE AUDITIVO QUE POSSUI NA SUA CAUSA, TIPO E GRAU?

Em relação ao seu processo de inclusão no Ensino Superior:

QUAIS FORAM OS MOTIVOS QUE O/A LEVARAM A INGRESSAR NO ENSINO SUPERIOR, NOMEADAMENTE NO CURSO QUE FREQUENTA?

EXISTIU NO SEU PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR, ALGUMA ARTICULAÇÃO COM A SUA ESCOLA SECUNDÁRIA?

Se sim:

Qual foi a articulação realizada??

Como foi realizada essa articulação?

Se não:

Considera que teria sido importante realizar esta articulação?

Porquê?

POSSUI ALGUM APOIO NAS AULAS?

Se sim:

Quais possui?

Porquê?

Se não:

Porquê?

POSSUI ALGUM APOIO OU ADAPTAÇÃO CURRICULAR?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

POSSUI ALGUM APOIO OU ADAPTAÇÃO NOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

POSSUI ALGUM APOIO OU ADAPTAÇÃO EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS DE ESTUDO?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

POSSUI ALGUM APOIO TECNOLÓGICO?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

TEM APOIO DE ALGUM PROFISSIONAL ESPECIALIZADO?

Se sim:

Quem?

Porquê?

Se não:

Porquê?

NESTE MOMENTO ATRAVESSAMOS UMA PANDEMIA PELO COVID-19 QUE TEVE COMO CONSEQUÊNCIA O ENSINO ONLINE PARA OS ESTUDANTES.

TEVE ALGUMA ADAPTAÇÃO COM ESTA NOVA MODALIDADE DE ENSINO?

Se sim:

Qual?

Porquê?

Se não:

Porquê?

CONSIDERA QUE ESTA NOVA MODALIDADE DE ENSINO LHE TROUXE DESAFIOS?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

COMO REALIZA O ACESSO E A COMUNICAÇÃO COM OS SERVIÇOS DA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, COMO É O EXEMPLO DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS, DA BIBLIOTECA OU DE AÇÃO SOCIAL?

COMO REALIZA A COMUNICAÇÃO COM OS DIFERENTES ATORES SOCIAIS DA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, COMO PROFISSIONAIS, DOCENTES OU ESTUDANTES?

COMO AVALIA OS APOIOS QUE POSSUI? ESTES DEMONSTRAM-SE EFICIENTES NO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR?

JÁ PARTICIPOU EM ALGUMA ATIVIDADE NÃO FORMAL¹ PROMOVIDA PELA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Quais foram os objetivos dessas atividades?

Com que participantes e dinamizadores?

Como avalia essas atividades?

Se não:

Porquê?

JÁ PARTICIPOU EM ALGUMA ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O DÉFICE AUDITIVO E SURDEZ PROMOVIDA PELA SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Com que participantes e dinamizadores?

Quais os temas abordados e objetivos?

Como avalia estas atividades?

Se não:

Porquê?

AO LONGO DO SEU PERCURSO ACADÉMICO TEM SENTIDO ALGUMA DIFICULDADE OU BARREIRA NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais são as dificuldades e barreiras sentidas?

Qual considera ser o motivo dessas dificuldades e barreiras?

Estas barreiras e dificuldades tentam ser colmatadas?

Se sim:

Por quem?

Como?

Quais tem sido os resultados dessas tentativas?

Se não:

Porquê?

Se não:

Porquê?

AO LONGO DO SEU PERCURSO ACADÉMICO TEM ENCONTRADO FACILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR?

Se sim:

Quais?

Porquê?

Se não:

Porquê?

CONSIDERA QUE O SEU PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR TEM SIDO MARCADO PELO SUCESSO OU PELO INSUCESSO ACADÉMICO?

Porquê?

COMO AVALIA O SEU PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR?

CONSIDERA QUE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ PODERIA SER MELHORADO?

Se sim:

O que é necessário melhorar?

Porquê?

Como?

Se não:

Porquê?

QUAL CONSIDERA SER O PAPEL DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR?

QUAIS SÃO AS SUAS PERSPETIVAS FUTURAS EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS E AO EMPREGO?

Anexo 12- Consentimentos Informados

Consentimento Informado para as Instituições de Ensino Superior

Eu _____ declaro que aceito participar de livre vontade na investigação intitulada de “A inclusão dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez no ensino superior”, da autoria de Ana Beatriz Lobo Castro, aluna da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da dissertação da Tese de Mestrado em Sociologia. Aceito responder a uma entrevista semiestruturada sobre o tema a ser realizada em formato online através da aplicação Zoom, tendo como objetivo analisar as diretrizes e o *modus operandi* das Instituições de Ensino Superior no processo de inclusão dos estudantes com deficiência auditiva e com surdez. Aceito ainda a sua gravação e a utilização dos dados para fins académicos. Entendo que a minha identidade é confidencial, enquanto pessoa singular, mas que respondo à presente entrevista em representação de um órgão institucional. Tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e compreendendo que a minha participação no estudo é voluntária e que posso desistir ou recusar em qualquer altura, sem consequências ou prejuízos.

Para mais se informa que a entrevista tem uma duração estimada de 2 horas.

Assinatura _____ do/a
entrevistado/a _____

Assinatura _____ da
entrevistadora _____

Data __/__/__

Consentimento Informado para as associações representativas de pessoas surdas

Eu _____ declaro que aceito participar de livre vontade na investigação intitulada de “*A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior*”, da autoria de Ana Beatriz Lobo Castro, aluna da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da dissertação de Mestrado em Sociologia.

Tendo como objetivo partilhar Vossa perspetiva sobre o tema, aceito responder a uma entrevista semiestruturada a ser realizada em formato online através da aplicação Zoom. Aceito a gravação da entrevista para fins exclusivamente académicos. Consinto a presença de uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa de modo a tornar possível a mediação entre o entrevistado e a entrevistadora.

Entendo que a minha identidade é confidencial, enquanto pessoa singular, mas que respondo à presente entrevista em representação da _____.

Tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e compreendo que a minha participação no estudo é voluntária e que posso desistir ou recusar em qualquer altura, sem consequências ou prejuízos.

Para mais se informa que a entrevista tem uma duração estimada de 2 horas.

Assinatura _____ do/a
entrevistado/a _____

Assinatura _____ da
entrevistadora _____

Data __/__/____

Consentimento Informado para estudantes

Eu _____ declaro que aceito participar de livre vontade na investigação intitulada de “*A inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior*”, da autoria de Ana Beatriz Lobo Castro, aluna da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito da dissertação de Mestrado em Sociologia.

Tendo como objetivo desenvolver estudos de caso com os estudantes matriculados no Ensino Superior e de modo a analisar o seu processo de inclusão, aceito responder a uma entrevista sobre o tema a ser realizada em formato *online* através da aplicação Zoom. Caso a minha primeira língua seja a Língua Gestual Portuguesa, aceito a presença de uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa de modo a tornar possível a mediação da mesma entre o/a entrevistado/a e a entrevistadora. Tenho conhecimento que poderei, em alternativa, responder às questões previamente enviadas por escrito, conforme a minha escolha.

Consinto que a entrevista seja gravada e que os dados fornecidos possam ser utilizados para fins académicos, estando salvaguardada a minha identidade.

Tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e compreendo que a minha participação no estudo é voluntária e que posso desistir ou recusar em qualquer altura, sem consequências ou prejuízos.

Para mais se informa que a entrevista tem uma duração estimada de 2 horas.

Assinatura _____ do/a
entrevistado/a _____

Assinatura da entrevistadora

Data __/__/____

Anexo 13- Grelha de análise às estruturas de apoio do ensino superior

Tabela 15 Grelha de análise às estruturas de apoio entrevistadas do ensino superior

Grelha de análise às estruturas de apoio entrevistadas do ensino superior								
Instituição de Ensino Superior	Universidade do Porto	Universidade NOVA de Lisboa	Universidade de Lisboa	ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa	Instituto Politécnico de Santarém	Instituto Politécnico de Coimbra	Instituto Politécnico de Portalegre	Instituto Politécnico de Beja
Nome da estrutura	Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	Gabinete de Apoio ao Estudante NEE da NOVA	Rede NEE- ULisboa	Gabinete de apoio ao estudante com Necessidades Educativas Específicas	Rede NEE IPSantarém	Gabinete de Apoio ao Estudante	Programa de Apoio ao Estudante com Necessidades Especiais	Equipa de Coordenação do regime aplicável ao estudante com NEE (CRENNE).
Tipo de estrutura	Núcleo de Apoio	Gabinete de Apoio	Rede de Necessidades Educativas Especiais	Gabinete de Apoio	Rede Necessidades Educativas Especiais	Gabinete de Apoio	Programa de Apoio	Equipa de coordenação do regime do ENEE
Estrutura integrante	Unidade de Responsabilidade Social da UP.			Gabinete de Aconselhamento ao Aluno		Serviço de Ação Social	Sistema de Gestão da Responsabilidade e Social	
Política de inclusão	A educação como um valor e um direito de todos e a que todos devem ter acesso nas melhores condições.		Promover ativamente o sucesso e participação dos ENEE na vida académica,	Promover os valores da diversidade, liberdade, igualdade de oportunidades e qualidade de	Eliminar obstáculos ao sucesso e à participação dos ENEE na vida académica, social e cultural.			

			social, desportiva e cultural.	vida e de trabalho de todos os estudantes.				
Objetivos da estrutura	Trabalhar as questões da equidade e inclusão dos diferentes aspetos da vida académica.		Coordenar rentabilizar recursos e saberes.	Prestar apoio específico aos ENEE, sendo um facilitador do processo de integração na vida académica, bem como, no acesso aos apoios disponíveis na instituição.	Promover a troca de experiências; Assegurar a uniformização dos procedimentos de acolhimento e acompanhamento dos ENEE; Partilhar recursos existentes; Atualizar informação estatística sobre os ENEE; Apresentar propostas de melhoria das condições de frequência e sucesso académico dos ENEE.	Apoiar os estudantes; Identificar dificuldades na integração académica; Promover o bem-estar, a adaptação bem-sucedida e o sucesso escolar.	Proporcionar todas as condições de inclusão para os estudantes. Promover a autonomia dos estudantes, no âmbito das suas capacidades, atendendo às suas necessidades.	Valorizar a aquisição de conhecimentos para uma profissão, cultivar o convívio e o desenvolvimento pessoal prestando atenção às singularidades que tornam a diversidade social uma oportunidade de valorização pessoal, dando atenção à diferenciação no tratamento de situações desiguais.

Competências	Definir e implementar políticas e práticas de inclusão; Zelar pela equidade no acesso e frequência de formação na UP, através de medidas de suporte à aprendizagem; Promover a acessibilidade; Produzir, identificar e disponibilizar informação acessível indispensável à atividade académica; Promover formação e informação sobre inclusão e acessibilidade; Definir indicadores que possibilitem a avaliação das medidas implementadas;	Elaborar pareceres sobre medidas de apoio ao ENEE; Promover a inclusão dos ENEE; Aplicar o EENEE; Contribuir para a investigação e desenvolvimento na área da inclusão.	Centralizar informação; Levantar necessidades e procurar de soluções; Promover canais de comunicação eficientes e eficazes entre estudantes, docentes, serviços e direção; Desenvolver iniciativas que contribuam para melhorar as condições de vivência académica, social, desportiva e cultural dos estudantes; Divulgar informações pertinentes;	-Fazer a receção ao ENEE; Organizar e analisar o processo de requerimento do EENEE; Esclarecer dúvidas e prestar apoio aos ENEE e aos docentes; Fornecer informações sobre as ajudas dos serviços disponíveis na instituição. -Articular os apoios necessários com outros serviços internos e/ou externos.		Apoio técnico no processo de candidaturas a apoios sociais; Apoiar os estudantes na sua integração psicossocial; Auxiliar os estudantes na gestão do tempo, da ansiedade, métodos de estudo e em outros apoios psicopedagógicos; Assessorar e dar pareceres aos órgãos de gestão sobre a integração dos estudantes; Ser intermediário entre estudante/escola; Intervir em possíveis casos	Analisar as necessidades especiais; Emitir pareceres; Promover ações de sensibilização; Avaliar as necessidades especiais dos estudantes; Enviar informações relativas às medidas a adotar para os conselhos pedagógicos, coordenadores de curso docente, diretores das UO, bem como, administrador dos serviços de ação social e coordenadores técnicos dos	Centralizar informação; Sinalização de ENEE; Levantar necessidades; Analisar soluções; Favorecer canais de comunicação rápidos e eficazes entre os ENEE, docentes, direção e UO; Desenvolver iniciativas que contribuam para a melhoria das condições de vivência académica, social e cultural dos ENEE; Divulgar informação pertinente sobre o tema; Adaptar e adquirir meios
---------------------	---	---	---	--	--	---	--	--

	<p>Colaborar com outras instituições/entidade que visem a investigação e o desenvolvimento de práticas de inclusão no ensino superior. Fornecer apoio técnico e pedagógico;</p>		<p>Elaborar propostas de adaptação ou aquisição de meios necessários ao processo de ensino aprendizagem;</p> <p>Apoiar os docentes;</p> <p>Promover a inserção dos ENEE no mercado de trabalho;</p> <p>Definir estratégias de apoio aos estudantes;</p> <p>Disponibilizar produtos de apoio adaptados necessários ao processo de ensino aprendizagem;</p>			<p>de abandono escolar;</p> <p>Desenvolver estudos continuados sobre o abandono escolar;</p>	<p>serviços gerais do instituto;</p> <p>-Acompanhar os estudantes.</p>	<p>necessários ao processo de aprendizagem dos ENEE;</p> <p>Apoiar os docentes;</p> <p>Contribuir para a inclusão laboral dos ENEE;</p>
--	---	--	---	--	--	--	--	---

Anexo 14- Grelhas de análise aos Estatutos de Estudante com Necessidades Educativas Especiais

Tabela 16 Grelha de análise aos Estatutos de Estudante com Necessidades Educativas Especiais

Categorias de análise	Universidade do Porto	Universidade Nova de Lisboa	Universidade de Lisboa	Instituto Politécnico de Santarém	Instituto Politécnico de Coimbra	Instituto Politécnico de Portalegre	Instituto Politécnico de Beja	ISCTE
Designação do documento	Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Regulamento de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Programa de apoio a estudantes com necessidades especiais	Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais	Estatuto Especial de Estudante com Necessidades Educativas Especiais
Resolução		Regulamento n.º 397/2018	Despacho n.º 6255/2016	Despachos n.º 7884/2017	Despacho n.º 5509/2016	Despacho n.º 2490/2018		Regulamento n.º 456/2017
Objetivo e âmbito do documento			Uniformização das medidas e procedimentos da Universidade de Lisboa.	Definir as condições de atribuição do EENEE em todos os ciclos de estudos do IPS.	Definir as medidas e procedimentos do IPC para os ENEE para uma integração e percurso académicos bem-sucedidos.		Definir medidas de apoio que promovam a igualdade de oportunidades no desempenho académico dos estudantes.	
Referência a outros documentos orientadores								(Serviço de Ação Social do ISCTE) Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com

								Necessidades Específicas; Manual de Apoio para docentes: Estudantes com Necessidades Específicas.
Referência a legislação orientadora		-Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).		-Constituição da República Portuguesa, Artigo 73.º, nº1 e n.º 2. -Lei n.º 38/2004.		-Constituição República Portuguesa, Artigo 74.º. -Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nomeadamente o artigo 24.º. -Lei de Bases do Sistema educativo, Artigo 12.º. -Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Artigo 20º. -Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017.	Lei 38/2004.	Lei 38/2004.
A quem se destina o documento	Todos os/as estudantes com	Todos os/as estudantes com	Todos os/as estudantes com Necessidades	Todos os/as estudantes com Necessidades	Todos os/as estudantes com Necessidades		Todos os/as Estudantes com Necessidades	

	Necessidades Educativas Especiais que frequentem a UP.	Necessidades Educativas Especiais de todos os ciclos de estudos	Educativas Especiais de todos os ciclos de estudos.	Educativas Especiais de todos os ciclos de estudos.	Educativas Especiais que frequentem qualquer curso ou ciclo de estudos.		Educativas Especiais que frequentem qualquer curso ou ciclo de estudos.	
Nomenclatura utilizada para designar os destinatários do documento	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudantes com Necessidades Especiais (ENE)	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	Estudante com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)
Significado atribuído a essa nomenclatura	Estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientes (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos	(OCDE) Categoria transnacional A: estudantes com deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas associadas a deficiências sensoriais, motoras ou	(OCDE). Categoria Transnacional A: estudantes com deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas.	(Lei 38/2004) Estudante que, por motivos de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, presente dificuldade específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a participação em condições de	(Lei 38/2004) Estudante que, por motivos de perda ou diminuição congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as do foro psicológico, presente dificuldade específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a participação em condições de	Estudantes que por condições específicas (auditivas, por exemplo) também decorrentes da interação com fatores ambientais (físico, sociais e atitudinais), podem necessitar de serviços e apoios especiais durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o desenvolvimento	(Lei 38/2004) Estudante que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, presente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a participação em condições de	(Lei 38/2004) Estudante que, por motivos de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, presente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a participação em condições de

	domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa.	neurológicas. Considera-se que as necessidades educativas emergem primariamente de problemas atribuíveis a estas deficiências; Categoria transnacional B: engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais com perturbações comportamentais ou emocionais com dificuldades de aprendizagem específicas. Considera-se que a necessidade educativa emerge de problemas	A necessidade educativa emerge primariamente de problemas atribuíveis a estas deficiências. Categoria transnacional B: engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais com dificuldades de aprendizagem específicas. Considera-se que a necessidade educativa emerge de problemas na interação entre o estudante e o contexto educacional.	igualdade com as demais pessoas.	no contexto académico em condições de igualdade com os demais estudantes.	académico, pessoal e sócioemocional.	igualdade com as demais pessoas.	igualdade com os demais estudantes.
--	--	---	--	----------------------------------	---	--------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

			na interação entre o estudante e o contexto educacional.					
Tipos de deficiência	Permanente		(OMS, 2004) Centrada em condições físicas, mentais e sensoriais, de acordo com uma avaliação médica, isto é, mensurável e descrita em termos clínicos.					
	Temporária		(OMS, 2004) Quando o seu grau depende das condições do meio envolvente.					
Período de requerimento	No ato da matrícula ou noutro período caso as necessidades específicas	No ato da inscrição, ou noutro momento em caso de deficiência se manifestar	No início do ano letivo, no ato da inscrição, nos serviços competentes de cada UO, exceto se a deficiência		No ato da inscrição ou, excepcionalmente, quando as necessidades específicas sejam detetadas			Deve ser apresentado até 30 dias após o ato de matrícula/inscrição junto do secretariado do Conselho

		só sejam detetadas posteriormente ou resultarem de ocorrências posteriores ao início do ano letivo.	posteriormente. Este processo deve ser requerido nos serviços competentes de cada UO.	só se manifestar posteriormente ao início do ano letivo.		posteriormente ou resultem de ocorrências posteriores ao início do ano letivo. O requerimento deve ser apresentado aos serviços competentes de cada UO.			Pedagógico através do preenchimento de um requerimento próprio. O pedido pode ser entregue noutro período do ano se a incapacidade ou necessidades só for detetada posteriormente (15 dias após a deteção da ocorrência);
Análise do requerimento	Quem analisa?	Diretor do curso em parceria com serviços especializados da UP	Comissão de Análise da UNL.	Diretor/presidente da UO, solicitando a colaboração de técnicos especialistas	Rede NEE e pelos profissionais de referência de cada UO.	Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)	Comissão Especializada do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais	Coordenação do Regime do Estudante com Necessidades Especiais (CRENEE)	Conselho Pedagógico do devendo solicitar a colaboração do GNEE e/ou da Comissão Especializada do Conselho Pedagógico (esta última sempre que estejam em causa necessidades de adaptação pedagógicas).
	Processo de análise	Reunião entre o requerente, o diretor de	Entrevista com o/a requerente e a Comissão		Reunião com o/a requerente e a Rede NEE no sentido de	Entrevista entre o/a requerente e os profissionais da		Reunião entre o requerente, o coordenador de	O GNEE reúne com o estudante no sentido de aferir as

	curso de Análise de pessoa/serviço modo a o responsável analisar as pelo necessidades educativas especiais. ENEE, analisando as NEE reclamadas, se define os apoios especializados que o/a estudante necessita; e se definir as ações de acompanhamento sistemático ao estudante.			conhecer o/a estudante, perceber as suas necessidades e possíveis medidas de apoio.	psicologia e ação social, aferindo as necessidades educativas especiais. Análise das medidas a serem desenvolvidas pelos profissionais da psicologia e da ação social com os/as coordenadores/as de curso. A decisão sobre as medidas é tomada pela presidência de cada UO tendo em conta o parecer dos profissionais especializados.		curso e membro do CRENEE; Reunião onde se reconhece as NEE; define-se as medidas e apoios necessários. As medidas de apoio são decididas tendo em conta a opinião dos docentes de cada UC.	necessidades específicas. É elaborado um parecer, em negociação com os docentes das UC, explicitando os apoios necessários, que é remetido ao conselho pedagógico. As medidas são analisadas tendo em conta as UC de cada semestre.
Documentos necessários	Documentos emitidos por especialistas que especifiquem o tipo e grau de deficiência; programa	Relatórios ou pareceres comprovativos, emitidos por especialistas, indicando deficiência e/ou	Relatórios ou pareceres comprovativos, emitidos por especialistas. Os pareceres devem ser fundamentados,	Relatórios ou pareceres médicos comprovativos emitidos por especialistas, devendo explicar o tipo de incapacidade e a sua gravidade.	Relatório comprovativo onde se explicita o tipo de incapacidades e a sua gravidade, bem como as implicações no trabalho a desenvolver durante		Relatório comprovativo onde explique o tipo de incapacidade e respetiva gravidade, bem como as implicações no trabalho	Relatórios ou pareceres emitidos por especialistas. Os relatórios e pareceres emitidos por especialistas devem explicitar o tipo de

		educativo individual do nível de ensino anterior; devem ser declarados todos os apoios já prestados noutras instituições de educação.	incapacidade de permanente ou temporária.	explicitando o tipo de dificuldade e gravidade. Poderão ser solicitados documentos adicionais.	No caso de problemas de audição, a avaliação das capacidades auditivas de cada ouvido, com a melhor correção.	da frequência do curso. No caso de déficit auditivo deve ser realizada uma avaliação às capacidades auditivas de cada ouvido com a melhor correção. Deve ser também apresentado o programa educativo individual durante o ensino anterior que declare os apoios que lhe tenham sido prestados.		desenvolver pelo estudante durante a frequência. No caso de déficit auditivo deverá incluir avaliação do potencial auditivo em cada ouvido com a melhor correção. -Programa educativo individual de que o estudante tenha beneficiado durante o nível de ensino anterior e os apoios prestados por outras instituições.	incapacidade e a sua função do trabalho académico a desenvolver pelo estudante. No caso de déficit auditivo, deve ser avaliadas as capacidades auditivas de cada ouvido, com a melhor correção.
Renovação do requerimento	Os apoios poderão ser revistos em qualquer momento do percurso académico do estudante, por solicitação do mesmo e/ou de docentes,			No caso de ENEE permanentes, o requerimento é realizado uma vez; no caso de ENEE temporárias é realizado periodicamente.	As NEE permanentes apresentam o estatuto uma vez; As NEE temporárias devem apresentar provas periódicas dessa condição.	No caso de NEE permanentes o requerimento ser apresentado uma vez; no caso de NEE temporárias deve ser apresentado anualmente.			

		sempre que tal se mostre necessário. Tal implica a repetição do processo anterior.							
Apoios concedidos	Frequência estudante		Os/as estudantes podem suem prioridade em qualquer ato de inscrição, matrícula, escolha de turmas e horários; Não estão sujeitos ao regime de presenças.	Prioridade de inscrição, matrícula, turma e de escolha de horários.	Prioridade em atos de inscrição, matrícula, escolha de turmas e de horários.	Prioridade no processo de matrícula e inscrição; prioridade na inscrição das turmas.		Aluno com estatuto equiparado ao de trabalhador estudante. Prioridade de inscrição nas turmas.	Não estão sujeitos à frequência mínima em UC a cada ano letivo; não estão sujeitos a regime de presenças; Prioridade de na escolha de horários e turmas que melhor se adequem à sua situação.
Avaliação do estudante		Abrangidos pelas normas gerais de avaliação e métodos pedagógicos aprovados por cada UO, sem prejuízo do	Adiamento de apresentações, trabalhos e testes a definir pelo regente da UC e desde que fundamentado. Avaliações devem ser de	Devem ser avaliados sob condições ou formas adequadas à sua situação; avaliação em internamentos	Possibilidade de ser avaliado sob formas ou condições adequadas à sua situação.	Possibilidade de adaptar o tipo, o meio de expressão, a periodicidade, local e a duração da prova; alargamento dos prazos de entrega de trabalhos escritos; adaptação	Avaliação de acordo com a sua situação, nomeadamente quanto à forma e método de avaliação, tendo em conta o mútuo acordo entre docente	Avaliação adequada às necessidades do/a estudante. Período adicional de tempo para realização de prova, correspondendo a metade do tempo da	Abrangidos pelas normas gerais de avaliação, sem prejuízo de adaptações que melhor se adequem à necessidade educativa especial; Por mútuo

		<p>gozo do presente estatuto.</p> <p>acordo com as suas condições e necessidades, não colocando em causa a correta avaliação e os conhecimentos a avaliar; as adequações podem consistir, entre outras, no tipo, duração e local de provas, bem como, dos instrumentos de avaliação; poderá ser realizada prova escrita em substituição da prova oral e vice-versa; realização da prova com intervalo quando a deficiência</p>	<p>frequentes ou duradouros deve ser realizada em datas alternativas; quando justificado o/a estudante pode ter acesso à época especial de exames.</p>		<p>de enunciados de acordo com a incapacidade; os/as estudantes podem usufruir de época especial de exames.</p>	<p>estudante. Período de realização da prova. Apoio especial ao estudante. Alargamento dos prazos de entrega de trabalhos; acesso à época especial de exames.</p>	<p>duração normal. A direção da UO deve assegurar enunciados especiais e condições de resposta. Prazos de trabalho alargados. Acesso a época especial de exame a 30 créditos.</p>	<p>Acordo entre docentes e estudantes, as formas e métodos de avaliação podem ser diferenciados e/ou adaptados às condições especiais; Realização de prova escrita em substituição de prova oral ou o inverso; Realização do regime de avaliação em formato mais adequado à necessidade do estudante; Possibilidade de apoio durante a realização das provas de avaliação, nomeadamente no que se refere à consulta de materiais previamente autorizados pelo docente; Realização</p>
--	--	--	--	--	---	---	---	---

		<p>inviabilize um esforço continuado; utilização pelo estudante de outros meios técnicos, devidamente autorizados pelo docente, quando a deficiência o justifique;</p> <p>Nas provas escritas: mais tempo para a sua realização; enunciados adequados ao tipo de deficiência; respostas de forma não convencional;</p> <p>Dissertações/teses: se não se puderem realizar de acordo com os procedimentos</p>					<p>da prova em duas fases com intervalo de tempo a determinar nos casos em que a deficiência inviabilize um esforço continuado;</p> <p>Utilização pelo estudante de outros meios técnicos, devidamente autorizados pelo docente.</p> <p>No caso de deficiência que implique maior morosidade de leitura e ou escrita, será concedido aos estudantes com NEE um período adicional de tempo para a realização da prova, correspondente a cinquenta por cento da duração da mesma; Os enunciados das provas</p>
--	--	---	--	--	--	--	--

			habituais e regulamentares deverão ser definidos procedimentos em despacho próprio.						deverão ter uma apresentação adequada ao tipo de deficiência Os estudantes com NEE podem requerer até 4 exames, ou o n.º de unidades curriculares que corresponda a 24 créditos ECTS, em época especial, desde que previsto no calendário letivo. Adiamento da apresentação/trabalhos.
Acessibilidades físicas	As UO deverão assegurar atendimento prioritário e acessibilidade nas instalações; No caso de existirem problemas de	Atendimento prioritário nas suas instalações; Assegurar a acessibilidade nas suas instalações; Devem ser encontradas soluções	Os problemas de acessibilidade devem ser resolvidos ou encontrados soluções alternativas para os mesmos; as salas de aula com estudantes NEE devem ser de	(Decreto-Lei 163/2006) Devem ser asseguradas soluções alternativas aos problemas de acessibilidade, sem prejuízo da definição de um plano para a	Reserva de lugares na sala de aula.	Devem ser tidos em conta aspetos da acessibilidade.	Devem ser atribuídas salas acessíveis aos ENEE.		

		<p>acessibilidade alternativas para os mobilário</p> <p>físicas de para os mobilário</p> <p>difícil problemas de adaptado;</p> <p>resolução acessibilidade, estudante tem o</p> <p>imediate, sem prejuízo direito de</p> <p>devem ser de um plano de escolher o lugar</p> <p>asseguradas, eliminação de na sala de aula.</p> <p>ainda que barreiras</p> <p>temporariam físicas;</p> <p>ente, As salas de aula</p> <p>alternativas, dos ENEE</p> <p>sem prejuízo devem ser</p> <p>da definição acessíveis e</p> <p>simultânea de com mobiliário</p> <p>um plano de adaptado;</p> <p>eliminação de Os ENEE têm</p> <p>barreiras direito a</p> <p>arquitetônicas escolher o</p> <p>; lugar da sala;</p> <p>É possível acesso</p> <p>escolha das prioritário aos</p> <p>salas de aula e parques de</p> <p>a organização estacionamento</p> <p>dos horários; Apoio</p> <p>de modo a adaptado e</p> <p>melhorar a prioritário nas</p> <p>acessibilidade refeições,</p> <p>dos/as alunos; cantinas e</p> <p>atendimento cafeterias de</p> <p>prioritário e acordo com as</p>	<p>fácil acesso e ter</p> <p>eliminação das</p> <p>barreiras físicas;</p> <p>o As salas de aula</p> <p>atribuídas às turmas</p> <p>de com ENEE devem ser</p> <p>de fácil acesso e se</p> <p>possível, ter</p> <p>mobiliário adaptado.</p> <p>Os ENEE têm direito</p> <p>a escolher os lugares</p> <p>nas salas de aula que</p> <p>melhor</p> <p>correspondam às</p> <p>suas necessidades.</p>				
--	--	---	---	--	--	--	--

		personalizado nas cantinas, incluindo o transporte de tabuleiro e apoio nas refeições.	necessidades do estudante e de acordo com as capacidades destes serviços.					
	Acessibilidades de informação	Os sistemas de informação deverão assegurar a acessibilidade dos estudantes com NEE.		Os sistemas de informação, designadamente os serviços de atendimento e aprendizagem virtual, devem assegurar a acessibilidade; não sendo possível realizar o número anterior, devem ser criadas medidas de carácter excepcional que assegurem aos estudantes o acesso a conteúdos e serviços; no início do ano	Os sistemas de informação devem assegurar as acessibilidades aos ENEE. O IPS compromete-se a assegurar o acesso à informação, podendo estabelecer protocolos de colaboração com os serviços públicos da área da comunicação, informação e reabilitação; Os estudantes são informados sobre os conteúdos disponíveis em formatos alternativos e			

				<p>letivo oscentros de estudantes são digitalização e informados conversão, sobre os nomeadamente no conteúdos repositório da BAES. disponíveis em formatos alternativos, nomeadamente na BAES.</p>				
	Ajudas técnicas		<p>As UO devem dar apoio técnico e material possível aos ENEE; o pedido das ajudas técnicas e produtos de apoio é formulado pelo ENEE, mediante requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Pedagógico.</p>	<p>Os docentes devem propor os meios técnicos que minimizem as limitações dos ENEE.</p>				

Apoio de recursos humanos	Sempre que necessário, é possível a presença de uma terceira pessoa para o acompanhamento personalizado.			A presença de um terceiro com funções de acompanhamento e apoio ao ENEE se necessário.		Intérprete de Língua Gestual Portuguesa.	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa.	
Apoio pedagógico complementar		Aulas de compensação ou de apoio pedagógico que sejam consideradas horas de imprescindíveis para o processo de avaliação, pelos docentes e/ou ENEE.	Os docentes com estudantes NEE devem procurar apoiá-los, disponibilizando horas de orientação tutorial para o seu acompanhamento personalizado.		Os docentes devem conceder apoio complementar aos estudantes que tenham dificuldade em acompanhar os conteúdos programáticos através do horário destinado ao atendimento ao estudante.	Ter aulas de orientação tutorial.	Docente deve disponibilizar horário de atendimento;	Aulas de compensação ou apoio pedagógico que sejam consideráveis imprescindíveis pelos docentes; Os estudantes antes devem articular com o docente de cada UC no início de cada semestre a possibilidade de, através de formas alternativas de aprendizagem e aquisição de competências.

	Planos de estudo adaptados					Os planos de estudo adaptados devem ser decididos pelo diretor/coordenador/responsável do curso e aprovado pelo Conselho Técnico-científico, tendo em conta os ritmos de aprendizagem e o tipo de deficiência, prevendo a eventual dispensa ou substituição de UC, sendo que se deve respeitar, inequivocamente, o cumprimento dos objetivos e finalidades do curso.	Adaptações aos planos de estudo; compete aos coordenadores de departamento, em cooperação com a coordenação do curso, pronunciar-se sobre as adaptações de estudos, assim como solicitar aos docentes responsáveis pelas UC as adaptações a introduzir nos respetivos programas. Compete aos conselhos técnico científico a aprovação das propostas.		Possibilidade de adaptações curriculares que devem ser analisadas e decididas pela Comissão Especializada do Conselho Pedagógico.
	Apoio financeiro	Apoio financeiro através do estatuto especial de atribuição de	Bolsa de estudos por incapacidade.	Bolsa de estudo por incapacidade.	Estatuto Especial na atribuição de bolsa de estudo para estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%.				

	bolsa de estudo.							
Apoio habitacional	Prioridade na atribuição do alojamento e direito de concessão de alojamento adaptado sempre que a situação o exigir; Possibilidade de o/a estudante residir com o seu apoiante nas residências universitárias	Prioridade na atribuição de alojamento dos ENEE face à disponibilidade , sendo que o alojamento não deverá ter barreiras para os ENEE.	Prioridade no alojamento face à disponibilidade existente; autorização de entrada de 3º ano nas residências quando este for necessário para apoio específico aos estudantes NEE.					
Apoio psicológico		Disponibilização de Serviço de apoio psicológico.						
Apoio materiais de estudo		Deverão ser adaptados os programas e bibliografia recomendada às características dos			Os docentes devem facultar informações e materiais de estudo aos estudantes que apresentem limitações em tirar	Os docentes deverão fornecer sumários, exercícios, apresentações e textos pertinentes aos estudantes com dificuldades no	Aos que possuem limitações de apontamentos deve ser dada a possibilidade de gravação da aula; nestes estudantes os	Possibilidade de efetuarem gravações áudio das aulas para fins exclusivamente esc olares; no caso do docente

			estudantes; a UO promoverá de acordo com os seus meios e com a brevidade possível a aquisição e adaptação de instrumentos de trabalho necessários; os ENEE e os docentes deverão acordar entre si o número de obras a serem adaptadas em formatos alternativos; Os prazos de empréstimo de obras da biblioteca poderão ser alargados.			notas/apontamento escritos durante as aulas; Os alunos possuem prazos alargados para a leitura domiciliária de referências da biblioteca das UO.	apontamento das aulas, em suporte adequado às suas necessidades; Possibilidade de efetuarem gravação das aulas.	docentes devem fornecer sumários, diapositivos, e apontamentos pertinentes;	não concordar com a gravação das aulas, deverá o mesmo fornecer atempadamente, e num formato adaptado, as matérias referentes a cada aula; Os prazos de empréstimos para leitura domiciliária devem ser alargados.
	Estágio Curricular					Prioridade na atribuição dos locais de estágio.		Necessidades dos ENEE devem ser critério de	

								prioridade e de adequabilidade na escolha dos estágios curriculares.	
Défices do EENEE						Previsão de um gabinete que em termos práticos não existe (GAE); Incumprimento de algumas medidas de apoio devido a esta incoerência do EENEE.			
Articulação da informação		No início de cada semestre o/a coordenador do curso deve realizar uma sessão de esclarecimento com os/as docentes sobre os ENEE, explicando o seu regime específico.		É o profissional de referência de cada UO que transmite as informações relativas aos processos EENEE quer para a direção dessa UO, quer para a Rede NEE.					O Conselho Pedagógico informa o estudante e os coordenadores de ano; compete aos coordenadores transmitir a informação aos docentes responsáveis pelas unidades curriculares frequentadas pelos estudantes.
Motivos para o não requerimento do EENEE por parte		Não querer ser tratado de forma	Não querer ser identificado	Não querer ser identificado como aluno com NEE.	No caso da ESEGC o não requerimento do EENEE relaciona-	Considerarem conseguir realizar o percurso académico			Estigma e a vergonha associados à

<p>dos/as estudantes, segundo as entrevistas realizadas às IES</p>		<p>diferente; não ser identificado como aluno com NEE; capacidade do/a estudante em realizar o percurso académico sem medidas de apoio.</p>	<p>como aluno com NEE.</p>		<p>se com a não necessidade do mesmo, uma vez que possuem ILGP que fazem face às necessidades.</p>	<p>sem medidas de apoio. No caso dos/as estudantes surdos esta realidade não se tem verificado devido às suas especificidades linguísticas.</p>		<p>necessidade dos apoios. Contudo, os/as estudantes surdos requerem frequentemente o EENEE devido às suas especificidades linguísticas.</p>
---	--	---	----------------------------	--	--	---	--	--

Anexo 15- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às Instituições de Ensino Superior

Tabela 17 Grelha de análise à entrevista ao Gabinete de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Coimbra

Grelha de análise à entrevista ao Gabinete de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Coimbra			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
O Gabinete de Apoio ao Estudante	Fase de desenvolvimento	O GAE está ainda em fase de desenvolvimento e de implementação prática.	<i>“Este modelo estava em, digamos em ensaio antes da pandemia, am e ,portanto estava também a ser uma experiência nova para nós (...) // depois a ideia era criar o tal gabinete de apoio ao estudante (...) Portanto, saiu o despacho, regulou-se, mas sem haver uma estrutura com técnicos especializados ou em exclusividade para tratar estes aspetos que nos pareciam importantes.”</i>
	Recursos Humanos	Profissionais da ação social; profissionais da psicologia; um docente; um estudante.	<i>“(…) as assistentes sociais e psicólogas, técnicas superiores destas áreas que estão organizadas e que têm a seu cargo, am os gabinetes de apoio ao estudante (...) // Nós sendo dos serviços de ação social todas estas técnicas, acabamos por ter a nosso cargo as UO e divididas, e, portanto, está uma assistente social, uma psicóloga em cada gabinete de apoio ao estudante, uma docente, portanto, indicada pela presidência da UO e um estudante que possa também fazer aqui a ponte.”</i>
	Gestão RH e funções	Os profissionais da ação social e da psicologia acumulam funções com o GAE.	<i>“(…) porque acabamos por ter o gabinete, no caso da psicólogas, o gabinete de psicologia e de apoio psicopedagógico e também tinham que assumir as funções dos gabinetes de apoio aos estudantes das UO, as assistentes sociais tinham e têm o gabinete de ação social, mas também têm o gabinete de apoio ao estudante (...)”</i>

	Funções	Apoio à integração do estudante; informar e sensibilizar para as questões da inclusão; partilha de boas práticas com outras IES.	<i>"(...) depois a ideia era criar o tal gabinete de apoio ao estudante e este gabinete de apoio não era só para apoiar a vinda de estudantes ou para, tinha exatamente essa vertente, todos esses aspetos, a parte da sensibilização, da informação, de poder planear um conjunto de ações, am, imaginemos, dentro olhe estas questões tão complexas e práticas da atenção a ter com os estudantes com défice auditivo, com o espectro do autismo, consoante as situações e necessidades propor um conjunto de formações e planear, estas coisas dão trabalho não é? E esse gabinete tinha todas essas vertentes, estabelecer pontes com outras, eu não sei na altura existia o GTAEDES ou se não, fazer pontes, partilhar com outras instituições, tudo isto é importante e precisa de tempo e disponibilidade para se fazer bem, mas ficou na gaveta."</i>
Caracterização das medidas de apoio no ensino obrigatório e no ensino superior	Descontinuidade	Existe uma descontinuidade nas medidas existentes no ensino obrigatório e no ensino superior.	<i>"então como é que é possível? Nós tivemos isto no secundário, tivemos esta possibilidade de fazer até esta aprendizagem bilingue e chego ao ensino superior e não existem estas respostas?" As pessoas algumas até ficam desiludidas com esta falta de respostas e de continuidade das práticas que ainda assim não são perfeitas, longe disso no básico e no secundário, mas havendo as tais orientações vinculativas acaba por ser mais praticado e mais fácil."</i>
Identificação dos estudantes		A identificação dos estudantes é realizada através da requisição do EENEE	<i>"No fundo é o próprio estudante que ao ingressar no IPC num dos nossos cursos, requer o estatuto de estudante com necessidades especiais (...)."</i>
Dados sobre os estudantes com surdez	Estudantes do IPC com EENEE	80 Estudantes.	<i>"E temos cerca de, é perto de, não chega a 80 (...)."</i>
	Estudantes do IPC com EENEE tendo défice auditivo.	No início do ano letivo 2020/2021 contabilizaram-se 12* (13) estudantes.	<i>"Nós neste momento só temos 12 no politécnico."</i>

requereram EENEE no Ensino Superior	Distribuição dos estudantes com DA pelas UO do IPC	8 Estudantes na Escola Superior de Educação de Coimbra; 1 estudante na escola superior agrária; 3 no Instituto superior de engenharia; e 1 no Instituto Superior de Contabilidade e Administração.	<i>"(...) 8 na ESEC 1, na escola superior agrária, 3 no instituo superior de engenharia e 1 no ISCA, instituto superior de contabilidade."</i>
	Recolha de informação sobre as características sociodemográficas	Não é realizada recolha de informações que caracterizem os estudantes que requerem EENEE.	<i>"Tenho ideia de que não há uma ficha tipo, pelo menos ao nível do politécnico em geral."</i>
Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Processo de análise	Em cada processo são analisadas as medidas que serão implementadas.	<i>"(...) só depois de eles requererem esse, fazerem esse requerimento é que depois serão analisadas em concreto as medidas de apoio que eles poderão ter."</i>
		Realizada uma entrevista com o estudante e os profissionais da psicologia e da ação social.	<i>"(...) procuramos sempre validar ou ter uma entrevista com o aluno. (...) // numa primeira fase é realizada com uma assistente social ou uma psicóloga, ou com as duas (...)".</i>
		Análise das medidas a serem implementadas pelos profissionais da psicologia e da ação social juntamente com os coordenadores/as e/ou diretores de curso	<i>"(...) depois então é que vamos reunir com quem coordena ou diretor de curso (...) para depois discutirmos a possibilidade real ou a exequibilidade daquelas medidas que do nosso ponto de vista ou na negociação também com a família ou com o aluno nos parecem as mais adequadas no processo em igualdade de oportunidades, não é?"</i>
	Casuística	<i>"(...) estabelecer aqui pontes e tentar perceber o que, no caso específico daquele aluno (...)."</i>	
	Processo de decisão	Presidência de cada UO tendo em conta o parecer dos profissionais da psicologia e da ação social (GAE).	<i>"(...) numa fase subsequente é que depois tentamos, ao perceber que este aluno vai ter este estatuto que é dado pela presidência de cada UO com o nosso parecer ou com o nosso, digamos, sim com o nosso parecer do GAE onde eles se vão sustentar para dar este estatuto especial (...)."</i>

	Motivos para o não requerimento	Na ESEC os estudantes não sentem a necessidade de requerer o EENEE devido aos recursos humanos já existentes na escola, nomeadamente os estudantes de LGP.	<i>“Da informação que me chega e que tem a ver com as especificidades da escola superior de educação que tem a licenciatura de LGP, é porque nessa escola, e porque tem essa licenciatura e essa sensibilidade, já tem naturalmente o intérprete de LGP. E, portanto, acabam por não sentir essa necessidade. // Nas outras que não têm lá está, a escola superior de educação tem a tal licenciatura de LGP e os professores que acabam por ser professores de outras UC e de outros cursos acabam por já estar no DNA da escola e é mais fácil.”</i>
	Falhas	Regulamento que prevê um gabinete que em termos práticos não existe.	<i>“(…) que agora sentimos é que para além destes regulamento não estar devidamente, am, como vou dizer, o próprio prever um gabinete e falar de um gabinete que não existe, acaba por haver esta contradição ou esta estranheza, está aqui a remeter muitas coisas para o gabinete, o gabinete não existe (…).”</i>
		Estas falhas no EENEE são utilizadas como argumento para o seu não cumprimento.	<i>“(…) e depois já tivemos situações em que o próprio, as próprias UO detetaram estas falhas no regulamento e aproveitam-se disso para mas que raio de regulamento é este?”</i>
Medidas de apoio no Ensino Superior	Heterogeneidade	As medidas de apoio ao estudante podem variar dentro das UO do IPC.	<i>“(…) como não há o tal guião o aluno surdo por exemplo, com défice auditivo que vá para a ESEC ou para a escola agrária se tiver, pode acontecer que possa ter aqui, am, algumas disparidades no, na, nas medidas que possam ser propostas (…).”</i>
	Fatores	A informação e consciencialização dos diretos do estudante por parte da sua família pode constituir-se como um fator de luta pelos mesmos no ensino superior.	<i>“Depois aqui também depende muito da literacia das famílias, se as famílias já vieram com um background e habituados a terem estes apoios, que foi o que aconteceu na escola agrária, chegaram e exigem.”</i>

Articulação ensino secundário e ensino superior	Documentação	O IPC tem em conta a documentação referente ao défice e apoios que o estudante teve no ensino obrigatório.	<i>"Tentamos realmente socorrer-nos da documentação que tiveram em, e que lhes permitiu ter os apoios e, portanto, identificá-los como alunos com este tipo de particularidades para dar continuidade."</i>
*1 Articulação encarregados de educação e ensino superior	Pedido do EENEE	A família do estudante envolveu-se no pedido do EENEE.	<i>"Sim, dos que eu conheço sim. Eu por exemplo tenho os 2 GAE que são da ESEC e do ISE e todos eles sim, vieram através da família e foi a família que solicitou os apoios (...) // em negociação com a família (...)."</i>
Comunicação e informação institucional	Serviços	Apenas na ESEC esse acompanhamento dos estudantes com DA é realizado por parte dos intérpretes em LGP.	<i>"Na ESEC os ILGP acompanham os alunos aos serviços sempre que necessário."</i>
	Atividades	A interpretação e tradução para LGP nas atividades desenvolvidas pelo IPC é auxiliada pelos profissionais da ESEC.	<i>"(...) eu penso que eles contactam esta escola, a ESEC para terem estes intérpretes nestas outras atividades. Mas eu acredito que a ESEC possa ter essa possibilidade, de quando é necessário, contactarem alguém, porque têm a licenciatura, têm os professores, e talvez seja mais fácil. Ao nível de outras escolas não (...)."</i>
Planos Curriculares	Adaptação ao PC	Foram adaptados alguns conteúdos programáticos de determinadas UC.	<i>"(...) há adaptação ao plano de estudos (...) no curso de comunicação, design e multimédia, há 2 UC que têm, recorrem, chamam o laboratório de som (...) e mesmo sendo de comunicação, design e multimédia acabam por ter esta componente e adaptar o plano de estudos a estes alunos."</i>
Recursos	Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	Nem todas as UO possuem ILGP. A UO que mais assegura este apoio é a ESEC devido à licenciatura em LGP que possui.	<i>"(...) na ESEC a informação que tenho é que são colocados intérpretes nas aulas (...) (nas outras UO) quando eles não conseguem de todo, solicitam, acabam por solicitar o intérprete de LGP."</i>
	Financiamento	O financiamento ao ILGP é assegurado pelas UO.	<i>"(...) porque tivemos uma reunião, porque eu acabei por me, por assumir exatamente aquilo que eu pensava, eles contrataram e foi a própria UO que assumiu estes custos na altura."</i>

Avaliação dos estudantes	Tempo despendido para a avaliação	Os estudantes possuem mais tempo para a realização dos exames e dos trabalhos de grupo e/ou individuais.	<i>"Mas normalmente assim grosso modo é ter mais tempo e mais tempo para as provas de avaliação ou para os trabalhos e tempo que seja proporcional à, à, digamos ao tempo que é estipulado para a norma dos alunos, tem de ser proporcional, porque normalmente há aquela ideia, a tendência para ser mais meia hora em qualquer circunstância, mas não, tentamos que haja aqui a questão da proporcionalidade."</i>
	Exames	Os exames podem ser subdivididos em duas fases.	<i>"Subdividir a prova, am, para caso em que haja um cansaço acumulado, enfim. Mas normalmente o tempo e o apoio suplementar dos professores e o acesso às várias épocas de avaliação estão quase garantidas digamos."</i>
		Os docentes podem dar apoio nos exames.	
Épocas de avaliação	Os estudantes têm acesso às diferentes épocas de avaliação.		
Legislação	Implementação prática	Pode existir uma distância entre aquilo que está legislado e o que se desenvolve na prática.	<i>"Portugal é muito pródigo nisso, falamos muito, discutimos muito as coisas, temos legislações às vezes fantásticas, mas as práticas é muito difícil de mudar."</i>
*Docentes	Formação/sensibilização dos docentes	Necessidade de investir mais na formação/sensibilização dos docentes;	<i>"E a questão da sensibilização com os professores e da formação e informação eu acho fundamental e têm-nos pedido muito porque têm surgido muitas situações ligadas ao espectro do autismo têm-nos pedido muito formações nessa área, alguns o que é bom é sinal de que não são, não querem não são só aquele tipo de pessoas ou de professores, que também temos claro, de pensar porquê que estes alunos estão aqui a fazer e só vêm dar trabalho. Não, são pessoas que querem aprender a lidar com eles e nós devíamos estar a dar essas ferramentas de facto. Mas às vezes não conseguimos confesso."</i>
		Necessidade de formação sentida pelos docentes, visto que é uma realidade nova no ES;	
Comunicação	Tipos	A comunicação dos estudantes surdos do IPC é marcada pela escrita.	<i>"(...) sem condições, era através da escrita que nos entendíamos, porque eu não sabia, ele próprio não sabia, não tinha a linguagem, esta forma de comunicar nem eu, e portanto, era</i>

			<i> muito complicado esta, para nós também técnicos, são desafios.”</i>
	Estratégias na sala de aula	Algumas das estratégias de comunicação utilizadas em sala de aula são: o estudante sentar-se na primeira fila; os docentes falarem pausadamente e de frente para o estudante. Estas estratégias são utilizadas com estudantes que possuem resíduos auditivos.	<i>“(…) olhe à frente porque ficava à frente, porque houve indicações para que os professores falassem de frente para os alunos, mais pausadamente, que parassem de falar ou que tivessem em atenção não continuar a falar quando se viravam para o quadro, portanto, houve um trabalho nosso, das equipas para os sensibilizar e alertar para estes aspetos.”</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Sentimento de pertença ao ES	Os estudantes não sentem que pertencem ao Ensino Superior.	<i>“É no fundo sentirem que estão num mundo que não, que não é para eles, não é? Que lhes está realmente dificultado e quase vedado à partida.”</i>
	Processos de desenvolvimento	Aos processos de desenvolvimento que decorrem na fase onde geralmente os estudantes ingressam no ES, ainda se colocam as dificuldades acrescidas que sentem.	<i>“(…) se forem jovens nas idades em que normalmente se entra para o ensino superior e, portanto, já estão a lidar com uma série de processos, ligados à, às etapas da autonomia, de crescerem como pessoas, como, processos de autoestima, de, não é? De autoconfiança, estão a lidar com todas estas questões já por si difíceis nestes tempos que correm e depois ainda crescendo, acrescentando a isso essas dificuldades específicas que sentem podem levá-los a desistirem e a processos depressivos e, e sentirem que não têm possibilidade de continuar com os seus sonhos e com os seus objetivos”.</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Diversidade Cultural	Ação prevista para o ano de 2020 sobre a diversidade cultural, mas devido às restrições provocadas pela pandemia, não foi realizada.	<i>“Tivemos um previsto, um inclusivamente sobre a diversidade, am, tínhamos previsto para meados de 2020, multiculturalidade e diversidade cultural, era muito à volta destas questões da inclusão a todos os níveis e da forma como tudo isto nos enriquece a todos. Ainda estava a ser trabalhado, mas depois foi cancelado com a pandemia como tantas outras e outros aspetos.”</i>

	Apresentação de casos	Realização de ações tendo em conta os estudantes que ingressavam no IPC.	<i>"Ah! Por falar em coisas concretas, lembro-me de ter reuniões de trabalho, de apresentação dos casos, convidamos realmente psicólogos que se disponibilizaram a isso, que acompanhavam o caso e falaram para todos os professores. Mais a este nível, a cada caso nós vemos o que é possível fazer e a disponibilidade das pessoas. (...) Atuamos mais pontualmente aproveitando a necessidade e o interesse de algumas pessoas."</i>
Inclusão Laboral	Dados	Sem dados sobre esta temática	<i>"Não tenho dados que me permitam responder a isso."</i>
Percurso Académico	Insucesso académico	Assistiu-se a um maior abandono escolar no ano letivo 2020/2021.	<i>"(...) e nós ao nível dos GAE fazemos sempre, aliás entregamos esta semana, apresentamos sempre um relatório, am, prévio em que nos tentamos debruçar sobre o abandono, as desistências, o insucesso escolar e as taxas de abandono escolar este ano letivo, este semestre foram muito elevadas. Nalgumas Unidades Curriculares foram o dobro do ano letivo passado."</i>
		As possíveis causas para o maior insucesso académico neste ano letivo são: o ensino online e as restrições de relacionamento interpessoal devido à pandemia.	<i>"Acreditamos que sim, porque a maior percentagem foi nos primeiros anos e realmente chegar com as tais questões todas que os jovens, aquele processo de aceitação e de querer conhecer colegas e novas realidades e aquele entusiasmo todo ou os receios todos. Portanto, chegar e não conhecer ou andarem todos de máscara ou nem terem tido aulas presenciais ou se tiverem, se tiveram em alguns cursos foi em rotatividade e praticamente não conheceram a turma (...) eu acredito que isso tenha dificultado sim o processo de integração, de adaptação e que, e que possam ter sentido esta necessidade de fazer uma pausa. Mas também não tenho ainda esses dados muito trabalhados, muito presentes, porque está a acontecer essa entrega de relatórios e de ultimar esses relatórios."</i>

	Sucesso Académico	O intérprete de LGP é considerado como um fator de sucesso do estudante que utiliza a LGP como primeira língua.	<i>“O outro acabou por concluir, porque foi o tal que conseguimos que tivesse intérprete para concluir aquela unidade curricular.”</i>
		A representatividade no Ensino Superior é considerada como um fator promotor do sucesso dos estudantes surdos.	<i>“Porque senão elas próprias não criam essa ideia, essa percepção de que podem lá chegar. Portanto, as expectativas que estas pessoas, não é, ao nível do secundário criam é que não conseguem, não vale a pena, e se calhar, só mesmo aqueles muito resilientes e que têm famílias, que dão suporte e que sempre tiveram muito presente é que conseguem, há muitos que vão ficando pelo caminho e isso acredito que acabe por acontecer e não é suposto. E ver realmente essas pessoas nesses contextos de eu acho que seria uma forma não só de dar ânimo a quem está a passar, às famílias e aos jovens que estão a passar por esses processos de básico e secundário, mas, e também para as próprias pessoas que, que estão a ter essas oportunidades no ensino superior. Am, eu acho que todos nós temos a ganhar com abrir horizontes e ver as coisas de forma diferente e aceitar a diversidade, funcional, a neuro diversidade, estes termos todos agora, esta possibilidade, porque é na diferença que nós crescemos mais.”</i>
Processo de Inclusão no Ensino Superior	Fatores	O processo de inclusão no ensino superior é influenciado pela sensibilidade de quem detém o poder de decisão	<i>“Sim. Sim. Claramente. Quando não há sensibilidade, am, de facto as coisas são sempre mais complicadas e então quando são demasiado, pessoas que ligam muito aos regulamentos e às vírgulas e aos pontos e vírgulas, para se agarrarem, para não abrir precedentes (...) // nós na altura conseguimos porque lá está, a sensibilidade do presidente da UO era outra (...).”</i>
		Influenciado pela autonomia que os profissionais possuem.	<i>“(...) há pessoas que não tendo a sensibilidade do início, quando depois se, se, se sentem, que têm até liberdade e não têm que estar agarrados, que podem abrir precedentes (...) Eu acho que são os papeis que as pessoas assumem às vezes que as acaba por</i>

			<i>limitar e condicionar e entram naquele regulamento e é aquilo que têm de fazer para se protegerem se calhar. // A justificar o porquê disto e o porquê daquilo. E as pessoas têm medo e fazem o que está estipulado.”</i>
	Barreiras	Pré-requisitos existentes em alguns cursos do ES	<i>“(…) que direito temos nós de excluir uma pessoa(…) Acabamos por estar a trabalhar a inclusão por um lado, mas a manter estratégias que discriminam por outro.”</i>
Dificuldades sentidas pelo GAE-IPC	Financiamento aos apoios dos estudantes	A não definição das responsabilidades, nomeadamente financeiras, em relação aos apoios a serem prestados leva à sua não implementação.	<i>“Porque acabou aqui por haver uma forma, um não assumir, o próprio presidente da UO não assumia que teria de ser ele a dar a resposta porque isto tem implicações financeiras, não está previsto no regulamento, enfim todas estas questões, e empurrou para os SAS porque acha que são os SAS que têm de dar esta resposta. O administrador acha que não porque o regulamento publicado am, não refere especificamente os SAS o despacho em que, que regula os estudantes com NEE no IPC. Olhe, portanto, é esta zona de ninguém, esta terra de ninguém que acontece ainda apesar da sensibilidade que se vai identificando, mas depois quando implica financiamento e dinheiros e contratar situações, eu tenho quase a certeza que esta situação ainda não está devidamente acautelada. (...) Mas pronto, é este jogo do empurra que acaba por acontecer muitas das vezes, infelizmente. E quem acaba por sofrer as consequências são estas pessoas (...)”</i>
	Implementação de medidas	As medidas que não estão previstas, nem na legislação, nem nos EENEE são mais difíceis de implementar.	<i>“(…) nós achamos que ele ter uma pessoa de referência, um professor tutor que poderia ser importante. E nessa, é o ISEG neste caso específico, acabou por esbarrar na questão de onde é que isso está publicado? Onde é que isso está dito que a figura do professor tutor tem de existir nestes casos?”</i>

	Alguns apoios previstos no EENEE não são implementados de forma integral.	<i>"O apoio pedagógico suplementar é de facto uma das, um dos artigos que está previsto nesse regulamento (...) isto está claramente, mas também tem sido um dos aspetos que, mesmo existindo no regulamento, é praticado nas situações qualquer que ela seja. Porque depois é a desculpa, a questão do não ter tempo, de não ser possível, de e mais uma vez a questão da sensibilidade das pessoas, enfim, para estas questões. // Mesmo estando aqui esta questão expressa foi uma das dificuldades que nós tivemos."</i>
Gestão das tarefas/funções a realizar	Dificuldade em dar resposta a todas as funções/tarefas a desenvolver.	<i>"(...) lá está a questão de ter de dar resposta a tantas situações, para além de se sentir assoberbada acaba por sentir, eu pessoalmente que gosto de quando me envolvo em alguma coisa, de fazer bem ou então prefiro não fazer, mas a sensação que eu tenho aqui ao estar a assumir uma série de situações, a continuar a dar consultas, ter de assumir todas estas frentes, é complicado."</i>
Responsabilização pelo sucesso dos estudantes como forma de rentabilização dos recursos despendidos	Existiram situações de tentativa de responsabilização dos técnicos pelo sucesso dos estudantes que requereram intérprete de LGP.	<i>"(...) foi que garantias é que a Dra. H. dá de que com o intérprete ele vai conseguir fazer as cadeiras? (...) quando nos pedem para nós, lá está, assumir-mos que as coisas têm de correr bem porque o investimento é grande... mas, am, pronto. É complexo."</i>
Monitorização dos estudantes	Dificuldade em monitorizar os estudantes leva a falhas no cumprimento de medidas previstas no EENEE.	<i>"Porque não conseguimos monitorizar, nós técnicos, com tantas funções diferentes, técnicos de psicologia e assistentes sociais, não conseguimos monitorizar todos os 80 alunos identificados com NEE, acompanhar e dar as respostas, mas sobretudo monitorizar. Porque ao monitorizar se calhar conseguimos antecipar as necessidades deles e falar com os professores atempadamente."</i>
Disponibilização/Centralização/articulação da informação	A disponibilização/centralização/articulação	<i>"(...) os alunos que têm estatuto especial puderem aparecer logo, não sei como nem sei se é possível, mas não é imediato a"</i>

	da informação leva a falhas nas medidas previstas no EENEE	<i>informação para o docente ou para o técnico ou para o coordenador de curso ou diretor que aquele aluno tem aquele estatuto, é preciso andar lá a ver e a pesquisar (...) Ninguém se apercebeu que ele ia já para estágio e ele é tratado da mesma forma que todos os colegas e fizeram os contactos e isto passou-nos completamente à margem, não fomos contactados os elementos do GAE, e, portanto, a figura de coordenador de curso em conjunto com o orientador responsável pelos CTESP acabaram por o colocar num local sem ter estes cuidados, de ver se era o sitio indicado. (...) Fui então tentar perceber o que era possível fazer, se é que fosse possível, mas depois o aluno já ia perder porque tinha haver com os protocolos de colaboração com as instituições, pronto. O comboio á estava em andamento e era muito difícil interrompê-lo sem ter consequências para o processo. (...) Mas isto para dizer que, se calhar e foi o que me disseram os professores é que não sabiam, ninguém lhes disse.”</i>
	Apoio dos dirigentes das IES	<i>A falta de apoio por parte dos dirigentes das IES dificulta a intervenção a realizar, nomeadamente a sensibilização dos docentes.</i>
	Gabinetes de apoio	<i>Necessidade de existir um gabinete específico para as questões da inclusão dos estudantes com NEE.</i>
		<i>“(...) e muitas vezes a falta de sensibilidade também dos dirigentes, das pessoas que estão acima de nós. Porque eu acho que se houvesse esse apoio, essa valorização, esse, que depois o tal trabalho com os docentes, com os professores, também seria mais facilitado talvez.”</i>
		<i>“(...) não havendo um gabinete, uma estrutura para onde possamos encaminhar estas situações que se calhar precisam de uma monitorização, de uma avaliação, de um outro tipo de olhar com mais tempo, com mais rigor e com mais planeamento, antecipando aqui eu acho que não faz sentido estarem como estão, porque sentimos que não estamos a fazer, am, a prestar um bom serviço a estas pessoas que a vida já lhes trouxe tantos desafios (...).”</i>

Partilha de boas práticas institucionais	Tipo	Realizada de forma informal com profissionais da mesma área de estudo/intervenção.	<i>"(...) eu própria senti necessidade quando comecei a ter algumas situações de contactar o serviço, não sei como se chamava na altura, da universidade de Coimbra, aqui os nossos parceiros, para ir beber um pouco às práticas deles e aprender (...)Tenho colaborado muito com os SASUC, portanto a parte equivalente dos SASIPC, os serviços de ação social da universidade de Coimbra, mas da parte mais de psicologia e apoio psicológico.(...) têm muita experiência a vários níveis e depois constituímos uma rede, acho que somos 12 ou 13 técnicos e vamos partilhando as nossas práticas, vamos fazendo uma reflexão mais interna entre nós, quase como autocuidado."</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes	Educação inclusiva	Necessidade de dar respostas adequadas aos estudantes que possui.	<i>"(...) eu acho muito interessante o Ensino Superior, se é superior, que tenha esta capacidade de se superar e de dar respostas a estas pessoas que estão a chegar ao ensino superior, mas têm de ser respostas adequadas. // É superior e acho que devia ser superior nesse sentido, de cuidar de quem chega, de cuidar, ter este olhar atento e gentil, não no sentido de coitadinho e de assistencialista, não nada disso, mas dar-lhes condições para que, no mundo ideal, estas pessoas chegassem e não sentissem dificuldades de qualquer ordem em termos de comunicação. // Eu acho que ideal no ensino superior é que um dia, qualquer aluno que cá chegue não tenha barreiras em nenhum nível. Agora isto já é uma utopia."</i>
	Usabilidade	Potenciar a usabilidade dos serviços da IES.	<i>"Que ao chegaram aos sítios, não é só o, já é bom ter as acessibilidades facilitadas, mas ter a usabilidade que é agora um conceito que se tem vindo a falar cada vez mais, que é o pudermos usar os serviços, ter os intérpretes ali à mão, terem as coisas, a comunicação, ou seja, aquilo que acaba por acontecer na ESEC, que é alguns alunos não sentem necessidade de pedir o estatuto especial porque eles sentem-se integrados. Não sentem</i>

			<i>dificuldades porque estão neste tal curso onde à partida as adaptações já existem.”</i>
	Replicação e adaptação de medidas inclusivas já existentes noutros contextos	Importância de refletir e implementar medidas já existentes, nomeadamente as do ensino obrigatório.	<i>“Sem medo de ir buscar exemplos ao secundário ou ao básico (...).”</i>
*A inclusão Social	Conceitos	A inclusão pressupõe que se trate em igualdade de oportunidades e não de forma igual.	<i>“(…) há muito estas coisas de “não podemos abrir precedentes, temos de tratar todos de forma igual” e isto é o tipo de coisas que já faz urticária, como se de facto as pessoas fossem todas iguais, não são. Deveriam ser iguais em oportunidades e criar equidade, mas não podemos tratar duas pessoas iguais uma pessoa que vê e outra que não vê, uma que ouve e outra que não. Isso é outra coisa qualquer, mas não é igualdade. É discriminação, é uma violência até.”</i>
*A deficiência	Modelo social	A deficiência como resultado das inaptações da sociedade	<i>“O que significa que as necessidades, ou melhor, as deficiências só são deficiências se o ambiente não estiver preparado para estas pessoas, porque se nós anteciparmos que vamos receber uma pessoa de cadeira de rodas, não vamos recebê-lo nas escadas, não é? Vamos preparar tudo para que ele se sinta em casa, não é? Para que não sinta os tais obstáculos, as tais barreiras. // (...) o défice ou a deficiência está na sociedade, está no facto de não haver se calhar esta, a possibilidade de todas as pessoas, ou mais pessoas aprenderem esta língua, não é?”</i>
	Designação	O termo deficiência pode ser considerado ofensivo para as pessoas com DA.	<i>“(…) que ele não se considerava deficiente, porque se usava, se calhar agora não se usa tanto, a palavra deficiência auditivo, agora é mais o défice auditivo (...) E ele até me disse que achava ofensivo. Eu não sou deficiente (...).”</i>
Recomendações	Recomendações relativas à legislação	Possuir orientações vinculativas para as IES.	<i>“Eu acredito que sim. Não também demasiado rígida, mas de facto com essas orientações vinculativas (...) Estamos a pensar isto localmente, por politécnico, por universidade, podemos estar</i>

			<i>alinhados, ou estar a sentir as mesmas necessidades, mas depois não haver aqui uma lei, porque isto são despachos, são regulamentos, mas não é como a legislação e o enquadramento que tem havido ao nível do básico e do secundário e não tem o tal poder vinculativo.”</i>
		Definição da responsabilidade da contratação dos profissionais de ITLGP.	<i>“Aquilo que mais dificuldade tem trazido é de facto a contratação de intérpretes de língua gestual. // ficar claro no caso de, destes intérpretes, porque implica dinheiro, quem é que os contrata? Porque eu sei que isto não, não é barato, são precisos vários (...) A questão dos intérpretes de língua gestual portuguesa parece-me ser, parece-me ser de facto aqui um ponto fundamental para criar esta, para que esta barreira se desvaneça (...).”</i>
	Recomendações ao Ensino Superior	Refletir sobre o modelo de inclusão e a sua operacionalização no Ensino Superior.	<i>“(…) discutir o modelo de, de, de inclusão que queremos para o politécnico, se é absolutamente necessário criar um gabinete específico, exclusivo, alguém especializado, ou pelo menos um técnico especializado mais nestas áreas e que só faça isto a nível do politécnico (...) estas questões são mais políticas até de se avançar ou não. // o pensar que modelo queremos, que modelo queremos para apoiar estes alunos (...). Mas é esta revisão, repensar este modelo que eu acho que agora é o desafio. E se calhar não é só o desafio do IPC nem nosso (...).”</i>
	Recomendações ao IPC	Disponibilização/articulação/centralização da informação.	<i>“(…) eu acho que era importante esta, haver um lembrete, uma forma de identificar rapidamente (...) // Disponível, imediata, intuitiva. Que não tenhamos que saber aquele aluno é ou ter a intenção de procurar (...).”</i>
		Reflexão sobre a necessidade de criar uma comissão e/ou conselho consultivo para estudar estas questões da inclusão.	<i>“Mas é algo que também estamos a pensar que é, até que ponto é que envolver aqui uma comissão, um conselho consultivo com diversos parceiros, com diversas pessoas aqui, com diversas funções que ajudem a pensar este modelo.”</i>

Recomendações relativas ao EENEE do IP Coimbra	Revisão deste regulamento	<i>"E pronto, e é obvio que, que para nós, pelo menos para mim que acompanhei este processo e para este administrador que é sensível a estas questões que temos rapidamente que rever este regulamento, adequar ou por em conformidade com o regulamento do GAE (...) Mas concretamente aqui na nossa IES, IPC eu acho que claramente a revisão deste regulamento (...)."</i>
	Revisão das designações utilizadas	<i>"(...) em vez de usar a designação necessidades educativas especiais, usarmos a designação necessidades educativas específicas. Um pouco alinhados, para nos alinharmos com a legislação que agora está em vigor no secundário (...)."</i>
	Necessidade de incluir a figura de professor tutor	<i>"A figura do professor tutor, am, estar realmente lá presente de alguma forma (...)."</i>
	Importância do EENEE possuir um caráter mais vinculativo e transversal a todas as UO.	<i>"(...) se este regulamento tem de ser de todo o politécnico que obrigue todas as UO a vincular-se e a ter estes procedimentos e a uniformizar estes procedimentos para que ninguém fique de fora ou que fique prejudicado porque entrou na escola A ou na escola B aqui ao nível do instituto politécnico."</i>
	Necessidade de refletir sobre o equilíbrio entre a amplitude e a especificação das medidas a implementar	<i>"Mas é complicado porque depois se é um regulamento e voltando para a questão que me colocou há pouco, onde podemos incluir toda a diversidade depois também não tem a tal especificidade que nós precisamos para que as pessoas se vinculem e que seja mais fácil respeitarem e, não sei. Isto não é fácil. Não é uma área fácil, se fosse já estava feita e fechada (risos)."</i>
Recomendações relativas à autonomia dos gabinetes de apoio	Necessidade dos pareceres técnicos realizados por estes gabinetes possuírem uma maior obrigatoriedade e não um caráter tão facultativo.	<i>"(...) nós somos dos SAS, podemos dar orientações, podemos fazer pareceres, podemos reunir com os presidentes das UO que estão mais vocacionados para esta parte dos estudantes, reunir com os coordenadores, mas depois não temos essa autoridade, porque estamos noutra UO que não de ensino."</i>

Relativas aos docentes	Formação e sensibilização dos docentes.	<i>"(...) formação aos professores, sensibilização. Mais do que formação, sensibilização."</i>
Relativas à representatividade e participação dos estudantes	Representatividade e exemplos de sucesso por parte de outros alunos.	<i>"(...) ter pessoas interessantes e com estratégias e com exemplos e se calhar envolvendo, exemplos de sucesso, de pessoas que tenham passado pela casa e que tenham, casa politécnico, e que tenham passado e que tenham realmente percurso de sucesso. Eu acho que isso acaba por ter sempre um efeito mais transformador se calhar nas pessoas. Podia ser realmente interessante."</i>
Relativas aos intervenientes do processo	Necessidade de refletir sobre as melhores possibilidades	<i>"(...) encontram-se pessoas fantásticas e esta possibilidade de fazer pontes e de colaborarem umas com as outras e porem as pessoas a conversas e sempre em prol do melhor (...)."</i>
Implementação prática	Necessidade de se implementar o que já está ou irá ser estudado.	<i>"(...) eu sei que se está a fazer muita coisa nesta área, sinto isso, noto isso, tá-se a refletir muito, só espero que isto depois, porque palavras leva-as o vento como dizia o poeta. Espero que depois isto comece a acamar e a surgir aqui algo concreto (...)."</i>

Tabela 18 Grelha de análise à entrevista à área de Responsabilidade Social do Instituto Politécnico de Santarém

Grelha de análise à entrevista à área de Responsabilidade Social do Instituto Politécnico de Santarém			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
*1Caracterização Instituições de Ensino Superior	*Financiamento	Necessidade de um maior financiamento de recursos humanos, tecnológicos e de investigação em matéria de inclusão dos estudantes.	<i>"(...) mas não temos verbas por aí além porque a nossa, as nossas propinas, são quase iguais à bolsa complementar que eles recebem. // eu espero que futuramente venha haver financiamento para especialistas, para materiais, financiamento para investigação nesta área."</i>
		Hiato entre a responsabilidade social que cabe às IES ter com a inclusão dos estudantes e os recursos disponíveis e disponibilizados pela tutela;	<i>"Não temos assim muito, vocês que fazem inquéritos têm a responsabilidade de ser esse hiato entre o que o Estado preconiza e o que as Universidades têm como recurso."</i>
	Recursos humanos	O financiamento aos intérpretes de LGP é suportado pela IES;	<i>"A rede é que requer o interprete e agora estamos a estudar isso porque é um budget que a universidade (...)"</i>
	Recursos tecnológicos	Existe uma indefinição sobre a quem cabe a responsabilidade de financiar determinados apoios;	<i>Fazer isso, investigar, onde comprar, quanto é que custa, quem é que paga, ainda não está claro [microfone]."</i>
Identificação dos estudantes	Contingente Especial	Ingresso pelo Contingente Especial de acesso;	<i>"Os serviços académicos, por isso, o estudante quando chega, depende se ele vai para, a forma de ingressar que ele tem, se é geral, ou se é mais específica para o contingente especial, o estudante é informado dos seus direitos, ele sabe".</i>
	ENEE	Requerimento do ENEE;	<i>"Também estudante que requer o estatuto e tem este apoio destes profissionais" (...).</i>
		Nem todos os estudantes requerem o ENEE;	<i>"(...) "há outros que não requerem estatuto. // E temos estudantes que apesar de ser identificado como estudante com NEE pela DGES, não querem o estatuto".</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que	Estudantes da UNL com ENEE com défice auditivo.	6 estudantes com défice auditivo;	<i>"Neste momento não sei se saíram alguns, mas eu se me lembra bem são 6".</i>

requereram EENEE no Ensino Superior	Caracterização estudantes	Estudantes com défices auditivos, mas possuem compensação auditiva tendo capacidade para oralizar.	<i>“Os nossos estudantes, que nós tivemos agora, não tiveram assim, como eu digo, todas elas falam, têm dificuldades na fala, mas todas falam e todos têm compensação auditiva... tem aparelhagem que</i>
	Multideficiência	Existem estudantes que possuem mais do que uma deficiência;	<i>Acumulam multideficiência (...) // uma multideficiência tem de se incluir as questões da dislexia, da ortografia, pronto. Às vezes estas questões o estudante não tem só uma dificuldade, tem duas ou três”.</i>
Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Requerimento do EENEE	O estudante pode requerer o EENEE, quer tenha ingressado pelo contingente especial ou pelo contingente normal;	<i>“Am, nós pedimos ao estudante fazer o requerimento e anexar a documentação necessária para fazer a análise da situação. Temos aqui dois processos: o processo do ingresso para a fileira especial, o ingresso especial (...)</i>
	Processo de análise do EENEE	O processo de análise do EENEE é realizado em rede pela Rede NEE do IPS e pelos profissionais de referência de cada UO; A direção de cada UO toma conhecimento do processo EENEE através do profissional de referência dessa unidade.	<i>O requerimento deve passar automaticamente pelo professor de referência e este professor de referência é que informa diretamente a direção. E depois a direção solicita a avaliação da Rede NEE. // A escola, como lhe disse no princípio, os professores qualificados ajudam também, porque já temos um número elevado de estudantes, há professores que analisam e enviam já analisado, outros que não tem formação na área, de psicologia ou da clínica, dos recursos humanos, eles encaminham diretamente o processo ao gabinete e eu é que faço a análise da situação”.</i>
	Motivos para o não requerimento do EENEE	O estudante não querer ser identificado;	<i>“Na maioria dos casos tentamos convocar o estudante, sobretudo quando são multideficiência, só se dá o estatuto quando o estudante vem a uma entrevista para o conhecer, para identificar não só as necessidades, mas os recursos (...) E então muitas vezes são convocadas a uma entrevista, o que atrasa um pouco o processo, porque há estudantes que respondam logo e há estudantes que só querem requerer o estatuto, mas nós queremos ver o estudante”.</i>
Intervenção realizada pela RS- IPS	Rede NEE	Cada UO possui um profissional de referência;	<i>“A rede NEE, eu sou coordenadora, cada escola tem um membro responsável, de referência, de proximidade do estudante (...)”.</i>

	Assegura a comunicação interna das UO e do IPS através da coordenação entre coordenadores de curso, profissionais de referência, direção e serviços da UO e do IPS.	<i>"(...) que tem de assegurar a comunicação interna de cada escola, porque temos 5 escolas. // Está a ver a ligação? Os coordenadores de curso têm ligação com os professores de referência e os de referência tem contacto com a rede. E a rede trabalha com todas as escolas e serviços, os serviços sociais, os gabinetes de atendimento, pronto".</i>
Público de intervenção	Estudantes que ingressam pelo contingente especial e com os estudantes que requerem o EENEE;	<i>"Não, não. Eu sinto-me, enquanto coordenadora, sinto-me na obrigação de cumprir com a legitimidade que o estudante tem, de cumprir com os deveres da sua inclusão. Por isso, mesmo se eles não requerem o estatuto, os que estão identificados pela DGES são encaminhados, são identificados, é sigiloso, mas nós temos de saber por várias razões".</i>
Capacitação e autonomização dos estudantes	É realizado uma seleção, junto do estudante, dos conteúdos programáticos e dos textos de apoio de que necessita de interpretação em Língua Gestual Portuguesa, realizando nos restantes um estudo autónomo.	<i>"(...) responsabilizar o estudante e fiz com o estudante o estudo de todo o seu plano de estudo que precisa de ajuda e que podem vir ao gabinete e outras que precisam mesmo de mais trabalho e aí a intérprete, planeamos isso, na proximidade de cada estudante, para não estar todas as matérias, e isso é também trabalhar a autonomia do estudante... // acho que estes que passam de ciclo quase já ganharam metodologia de trabalho e de estudo (...)".</i>
	Desenvolvida intervenção apenas onde é imprescindível.	<i>"(...) avaliar mesmo o que sobra de necessidade e aí é que intervimos, só no que sobra de necessidade identificada. Porque senão não estamos a ajudar a pessoa a entrar no mercado de trabalho que será muito exigente (...)".</i>
Intervenção Multinível	primeira fase: inclusão mais geral, onde se pretende incluir todos os estudantes; organização da IES no processo de inclusão;	<i>"E isso já temos, um nível de organização sistema de modo a incluir os estudantes, a cumprir a parte administrativa e legal dos seus direitos e deveres também. Já 'ta funcional. // Estamos nesta fase, nesta fase, primeiro organizamos a casa, a comunicação interna, de proximidade, de identificação dos alunos, do acompanhamento dos alunos, muito genérico, pronto".</i>
	Segunda fase corresponde a uma especialização da inclusão para determinados estudantes;	<i>"Agora estamos na segunda fase. // É tornarmo-nos mais especiais, mais vocacionais para estes estudantes. Porque a ainda não é vocacionada para acompanhar estes estudantes. // Esta fase é a fase de começar a especificar melhor (...)".</i>

Medidas de apoio	Medidas transversais e específicas	Existem medidas transversais de apoio a todos os estudantes, mas são definidos apoios específicos pelo coordenador do curso e pelos docentes dependendo das necessidades dos estudantes.	<i>"Há aí alguns que são transversal a todos os estudantes de forma genérica, mas depois o coordenador do curso com o professor podem ajustar as coisas."</i>
	Profissional de Interpretação e Tradução de Língua Gestual Portuguesa	O ILGP realiza acompanhamento nas aulas, nos momentos de avaliação, de preparação para o estágio e na interpretação de textos, documentos e materiais de estudo.	<i>"(...) é só para as aulas, momentos de avaliação e estágio. // É muito importante, porque ela não vai ao estágio, mas ajuda o estudante a traduzir e a ler um pouco a linguagem do estágio. Trabalha os textos, o suporte do estágio, porque a integração do estudante no estágio é muito importante. // "(...) a intérprete recebe as notas, as aulas um pouco antes para puder ler, compreender a linguagem (...) // Tem estas ajudas escrita, a leitura dos trabalhos, estas coisas assim que a interprete ajuda bastante".</i>
	Disposição do estudante na sala de aula	O estudante escolhe o lugar onde sentar na sala de aula;	<i>"(...) o aluno é que sabe melhor, na minha opinião, as necessidades que tem e dependendo da compensação que ele tem, do ouvido que ouve melhor (...)"</i>
	Avaliação dos estudantes	O estudante possui tempo extra para a realização de testes/exames de avaliação; Possibilidade de ser alargada a época de avaliação; Possibilidade de realizar avaliação oralmente ou por escrito; A não consideração dos erros ortográficos; Possibilidade de explicar/responder a dúvidas do estudante;	<i>"(...) o direito a mais tempo (...) o direito a acompanhamento de intérprete de (...) // Podemos dar mais tempo, podemos criar mais época de avaliação, podemos ver com o estudante remediação, outro tipo de trabalho, se não faz, am, oralmente faz por escrito, se não faz por escrito, faz oralmente, há aqui adaptações que os professores, os professores têm autonomia. // adaptação nas avaliações para não considerar os erros ortográficos, a necessidade de ler a pergunta, o de explicar, responder ao estudante, estar próximo."</i>
	Apoio extracurricular	São desenvolvidos cursos em determinadas áreas de modo a dotar os estudantes de conhecimentos base necessários para as UC dos cursos,	<i>"Este professor prevê uns currículos complementares, o estudante pode ir fora do currículo normal, que eu chamo de mis à jour², am, por a nível os conhecimentos, mas muitas vezes os estudantes não vão. E isso desmotiva os professores também. // Porque muitos deles vão trabalhar, ou têm outras necessidades mais urgentes e o curso ficou também pouco frequentado."</i>

		contudo, possuem pouca adesão por parte dos estudantes.	
Planos Curriculares	Adaptações	As adaptações realizadas aos planos curriculares são da autonomia do docente e do coordenador do curso.	<i>"Tentamos que seja o coordenador de curso, na autonomia de cada docente que trata esta assunto com os alunos."</i>
		Perspetiva de que as adaptações curriculares não podem significar uma menor exigência em termos de aprendizagem.	<i>"(...) eu penso que ela esperava que a professora baixasse os níveis de exigência para ela. Mas isso não é o que nós praticamos (...)"</i>
Serviços de apoio	Centro de Apoio Pedagógico	O Centro de Apoio Pedagógico está disponível para todos os estudantes, apoiando na realização de estágios, projetos e investigações e na organização e divulgação de trabalhos no âmbito dos mesmos;	<i>"Devem ter ajuda do Centro Pedagógico que não é só para estes estudantes é para todos os estudantes, que os ajuda a ter acesso a informação na plataforma, mas isso é para todos os estudantes."</i>
Recursos	Recursos tecnológicos	Sentida a necessidade da utilização de um microfone pelos estudantes com dificuldades na expressão oral de modo a não esforçarem a voz na apresentação de trabalhos.	<i>"(...) 'tivemos a ver, mas não chegamos a fazer, facilitar os alunos que tem dificuldade da fala, ainda não sei como fazer, mas poderia haver um apoio de um micro, como os artistas utilizam, mas não cheguei a fazer porque isso em si é um trabalho. // Mas para o estudante que tem dificuldade na fala, seria uma aparelhagem que deveríamos ter quando eles apresentam trabalho em público facilitava, não os obrigava a esforçar a voz (...)"</i>
	Recursos Humanos	Profissionais de referência	<i>"cada escola tem um membro responsável, de referência, de proximidade do estudante (...)"</i>
		Acompanhamento de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	<i>"Acompanhado porque nós temos profissionais, profissionais não com contrato, mas a recibo verde, com intérprete de língua gestual."</i>
*Profissional de referência	Objetivos/ papel do profissional	O profissional de referência deve promover a inclusão, a integração, a informação e o acompanhamento do estudante;	<i>"(...) neste momento têm competência de legitimar a inclusão e a integração, a informação e acompanhamento do estudante (...)// no princípio era só uma questão de proximidade e de coordenação interna da escola. Hoje já estamos a estudar o perfil destes professores docentes."</i>

		Profissional de referência de cada UO que assegura a proximidade ao estudante e à UO/IES assim como, a coordenação interna da IES.	
	Características pessoais e de formação dos profissionais de referência	Profissionais com formação na área da educação inclusiva/ especial ou docentes que demonstrem características importantes para intervirem com estes estudantes.	<i>"O professor de referência está sempre lá, por exemplo na escola da educação o professor de referência é uma especialista na área da educação especial, pronto. E é uma escola tem muitos estudante. O professor da gestão não é especialista, mas é, ele foi escolhido porque tem proximidade com o estudante, vão facilmente falar com ele. Eu acho que isto são características muitas importantes na escolha destes docentes (...)"</i>
*Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	Profissionalização	Profissionais precários.	<i>"Acompanhado porque nós temos profissionais, profissionais não com contrato, mas a recibo verde, com intérprete de língua gestual. // Por isso é que estas pessoas não têm uma carteira pessoal segura, trabalham a recibos verdes. Temos duas intérpretes a recibos verdes, pedido através da rede."</i>
Comunicação e Informação Administrativa	Com os estudantes	Não foram identificadas dificuldades na comunicação destes estudantes com os serviços da IES.	<i>"Até agora, daquilo que já tivemos e tivemos alunos muito bem-adaptados. Não tivemos assim muito dificuldade."</i>
	Interna	Informação sobre os direitos dos estudantes;	<i>"Todo o setor académico é informado dos direitos dos estudantes e há informação afixada nos sítios de matrícula (...)"</i> .
	Interinstitucional	Partilha de informação e definição de boas práticas realizadas através do GTNESS.	<i>"(...) o gabinete técnico dá apoio, o GTNEES que estamos ligados a eles, têm estas diretrizes estudadas e planeadas, e é importante porque nós nos referimos às diretivas que eles nos indicam"</i> .
Consequências provocadas pelo COVID-19	Dificuldades sentidas pelos estudantes	Dificuldade de realizar a leitura labial devido ao uso de máscara;	<i>"(...) no estágio e agora com esta questão do confinamento tem máscara. Ele não vai ler tudo nos lábios, apesar de ser um estudante que não tem problemas de linguagem."</i>
*Docentes	Formação dos docentes	Prevista uma formação no âmbito da educação inclusiva;	<i>"Estávamos a pensar fazer uma formação, uma ação ou formações, mas não específicas a esta questão dos NEE, formação para melhorar a educação inclusiva"</i> .

	Apoio aos docentes	O gabinete da responsabilidade social apoia os docentes quando necessário;	<i>"Mas para os professores, sempre que necessitam têm acompanhamento".</i>
	Dificuldades sentidas pelos docentes	Falta de conhecimento sobre determinadas necessidades dos estudantes;	<i>"E os professores esforçam-se, mas há dificuldades. Os professores não estão habituados com esta população".</i>
		Dificuldades em lidar com as dificuldades cognitivas/Intelectuais dos estudantes;	<i>"A questão que cria mais dificuldades são questões ligadas a limites intelectuais, as questões de dificuldade cognitivas, aí os professores têm... e é verdade que é uma questão que temos de refletir".</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Condições socioeconómicas	Dificuldades dos estudantes relacionam-se com as dificuldades económicas.	<i>"Devia haver um estudo que veja a correlação entre a situação socioeconómico (...) Tivemos por exemplo uma estudante mas teve problema de bolsa de estudo e isto dificultou bastante a disponibilidade dela (...) Mudou de ciclo e houve um problema na aceitação da bolsa dela e para ela a questão da bolsa foi muito importante, ela precisava desta bolsa e continuou a estudar porque tinha bolsa complementar. // porque é estudante trabalhadora e perdeu o trabalho dela e aí houve um acompanhamento específico, não por causa da especificidade dela, mas por causa da dificuldade de gerir os custos económicos."</i>
	Comunicação oral	Apresentações orais de trabalhos e dificuldades em falar em público.	<i>"As questões da dificuldade é mais na apresentação do trabalho em grupo, nas questões do ritmo, é mais dificuldade de falar em público porque os que tem dificuldade de linguagem tem dificuldade mesmo temos de adaptar, temos de dar um suporte psicológico para eles falarem em público e isso eu faço. Acompanho o estudante. Por isso é que eu dizia que trabalhei a questão de eles terem o micro para eles não forçarem a voz. Estas dificuldades são mais específicas. O resto... poderiam passar despercebidos."</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Apoio interpares	Acolhimento do novo estudante por outros estudantes;	<i>"O envolver os próprios estudantes, já fizemos isso, os próprios estudantes com deficiência auditiva acolher o colega que vai entrar. // O próprio estudante acolhe o outro estudante."</i>
		Partilha de experiências entre alunos, nomeadamente com alunos <i>alumni</i> ;	<i>"Estamos a pensar em convidar alguns alunos Alumni para testemunhar a sua experiência."</i>

	Futuras atividades/programas desenvolver	Programa de tutoria inter pares	<i>"(...) outra coisa que nós queremos fazer o desenvolvimento de voluntariado. Haver estudantes tutor no âmbito de voluntariado a este estudante."</i>
Percurso académico dos estudantes	Fatores de influência	Não foram registados abandonos no IP de Santarém destes estudantes.	<i>"(...) da sua área de estudo, não tivemos abandono (...)"</i>
		Concorrem para o sucesso/ insucesso académico fatores pessoais, familiares, cognitivo e afetivos, tais como a capacidade cognitiva, a gestão emocional e a capacidade de criar e manter relações interpessoais.	<i>"O fator pessoal, familiar, cognitivo, afetivo... pronto, entra aqui e linha de conta muitos fatores que temos de ter em permanência justamente para uma questão de justiça. // a questão de desvantagem sociais, se uma pessoa não tem os níveis cognitivos, não tem a gestão emocional, não tem facilidade relacional, isso são três coisas juntas que cria uma desvantagem e a inclusão vai ser difícil."</i>
		A capacidade intelectual/ cognitiva, aliada também a outros défices, influencia o percurso académico dos estudantes.	<i>"Já temos o estudante que abandonou, mas também porque tinha dificuldades cognitivas. E não se pode dizer o estudante abandonou porque tem deficiência, o estudante abandonou porque também tinha dificuldade cognitiva de aprendizagem. Há aqui correlações que não sei dizer, mas como eu lhe dizia a leitura tem de ser multifatorial, não pode ser só a deficiência. // Penso que estamos ainda a começar a interessar-nos nesta questão de acompanhamento intelectual do estudante (...) // Só quando estamos nesta zona cinzenta, das questões intelectuais é que é um pouco difícil."</i>
	Fator de sucesso	Apoio do ILGP como fator de promoção do sucesso do estudante.	<i>"Eu acho que o trabalho dela foi essencial para o sucesso do estudante. Pelo menos uma dela tinha múltipla dificuldade de aprendizagem e o trabalho da intérprete foi muito, muito importante. // mas esta é muito competente e penso que estas duas estudantes beneficiaram muito desta profissional, não tivemos assim grande dificuldade."</i>
Dificuldades sentidas pelo GAENEE-UNL	Gestão de casos	Aumento progressivo do número de estudantes para o mesmo número de recursos humanos.	<i>"Mas é um trabalho em si, eu não consigo, estou a ver que estamos a ter mais estudantes e é importante ter mais pessoal. Mais profissionais, mas penso que seria importante. // o aumento dos alunos é significativo, passamos em</i>

			<i>3 anos já temos, não tenho aqui a ficha, mas temos estudantes, numa escola temos 30, só para lhe dizer. É muito estudante.”</i>
	Estigmatização dos serviços	Estigmatização que existe por parte de alguns estudantes sobre os serviços de apoio.	<i>“Há um tabu no ensino superior, não sei se também há no ensino secundário, mas no ensino superior há a ideia de que as pessoas que vão aos gabinetes são fracos e acho que isso é um tabu que tem que se lavar...se ultrapassar, porque é um sítio onde eles podem beneficiar de competências.”</i>
	Falta de investigação sobre o tema	Fenómeno novo no Ensino Superior que necessita de ser estudado.	<i>“Eu penso que o problema é novo, há pouco distanciamento para compreender a complexidade da situação (...) // É uma questão de um fenómeno recente, sem distanciamento crítico e só agora é que estamos a começar a...a parar um pouco para, primeiro vermos a prioridade de cumprir com as obrigações”.</i>
Avaliação e Monitorização das medidas de inclusão	Procedimento	Avaliação prevista no GDOC através de uma ficha operacional do procedimento.	<i>“Está prevista, mas ainda não temos sistematizada a avaliação. Mas está prevista dentro do documento que temos no GDOC. Temos um procedimento, ainda não é manual, é só uma ficha operacional do procedimento. Está prevista a avaliação da satisfação dos estudantes, mas como eu lhe disse, eu neste momento, sozinha, 3 funções, não chega lá.”</i>
Partilha de boas práticas interinstitucionais	Procedimento	Partilha de informação realizada através do Observatório da Responsabilidade Social	<i>“(…) observatório da responsabilidade social que é uma iniciativa do fórum estudante e do ministério da ciência e tecnologia (...) // aquilo que fazemos no observatório da responsabilidade social. Temos trabalho na área da inclusão, na área da cultura e diversidade, temos muito trabalho e bom de qualidade. Mas não é ao nível do ministério”.</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes	Qualificar	Devem qualificar os estudantes de modo a adquirirem competências fundamentais para as suas vidas.	<i>“E quando eu digo qualificação não é eu negue as especificidades a diferença, a incapacidade a desvantagem que tem, mas apesar desta desvantagem e incapacidade, nós temos de lhes dar o soft skills para na vida navegar na vida e procurar os apoios e coisas que precisam.”</i>
	Cumprir a legislação	Devem cumprir a lei estabelecida.	<i>“Eu penso que a nossa primeira obrigatoriedade é cumprir a lei. Cumprir a lei.”</i>

*Papel da tutela no processo de inclusão dos estudantes	Processo de comunicação e tomada de decisões.	A tutela deverá melhorar a comunicação e a cooperação com as IES na criação/ desenvolvimento de legislação sobre o tema e na definição de boas práticas.	“(…) melhorar o diálogo com a tutela (…) // E se calhar melhorar a comunicação com a tutela, põe isso aí. A tutela deve melhorar a comunicação connosco e nós sairmos daquela comunicação só da estatística, dos números, uma comunicação mais de trabalho planeado. Falta. Para mim é a prioridade. É o melhor relacionamento com a tutela. // Boas práticas e de planeamento da lei e dos, de, de, dos recursos e do seu cumprimento. Isto é para mim é prioritário. // Sim e de ouvir os técnicos que trabalham, como agora estamos a fazer.”
Processo de inclusão no Ensino Superior	Instituto Politécnico de Santarém	Todos os estudantes participam nas atividades desenvolvidas.	“O estudante participam em tudo, temos a integração do estudante a estudante, da visita a biblioteca, ao refeitório, ao alojamento, este serviço todos, nós como serviço participamos, a escola organizam e nós como serviço acolhemos o estudante, seja na biblioteca, seja no refeitório, seja no serviço de ação social. Por exemplo, nesta, justamente no seu caso, de estudante com deficiência auditiva, o estudante ajudam-se uns aos outros, mas estão dentro do grupo dos outros. Não há aqui um programa só para eles e não sei se vamos para este caminho”.
*Articulação IES com as associações de apoio e de representação dos estudantes		É mantido o contacto com as Associações que apoiam/representam as pessoas surdas.	“(…) “também mantivemos o contacto com as associações que acompanham as pessoas com surdez, porque acho que sabem mais e os alunos já tinham a experiência destas associações. // Com as associações onde os estudantes já tinham contacto e acho que isto é muito importante para o estudante.”
Inclusão Laboral	Papel do IPS e da RS na inclusão laboral dos seus estudantes	O IPS deve garantir a orientação académica de modo a corresponder aos interesses/expectativas do estudante no mercado de trabalho. As IES devem qualificar os estudantes para o mercado de trabalho.	“(…) temos de garantir as questões da empregabilidade. Por exemplo um estudante pode muito bem fazer o curso de educação básica com surdez, mas depois se se especializar na, am, no mestrado temos de o orientar muito bem. Também temos de ver o interesse do estudante, uma profissão dura alguns anos e o estudante tem de ser orientado para garantir o seu confronto no mercado de trabalho.” “Porque senão entramos aqui no paradoxo de aceitar as pessoas e não ter as condições de os preparar para o mercado de trabalho. Eu estou muito atenta a isso, se nós aceitamos o estudante, é uma responsabilidade nossa o qualificar. Não podemos só ter a inclusão. A inclusão igual a qualificação.”

	<p>Monitoramento da empregabilidade dos estudantes</p>	<p>Questão que ainda não se colocou até à data visto que os estudantes ainda estão a terminar o percurso académico.</p> <p>A monitorização dos estudantes que já concluíram o curso no âmbito da sua empregabilidade é ainda rudimentar.</p>	<p><i>“Dos com surdez, daqueles que estou a acompanhar, ainda não saíram, vão sair, vai sair uma, porque elas muitas vezes acabam um ciclo e passam no outro. Fizeram curso técnico profissionais e estão a acabar agora licenciaturas. Pronto esta questão vai-se colocar agora.”</i></p> <p><i>“(…) nesta questão da monitorização, ainda somos muito rudimentares. O IPS está a fazer uma nova plataforma onde, estamos nós a trabalhar já com Excel para começar a criar o registo da... acabamos por fazer uma reunião há pouco, para saber em cada momento, quantos estudantes temos, qual é os cursos em que estão, os que acabaram, os que se profissionalizaram, já temos esta estrutura a ser organizada, mas ainda é ainda muito rudimentar, mas está a caminho.”</i></p>
<p>*Compensações auditivas das pessoas com surdez</p>	<p>Implantes cocleares</p>	<p>As compensações auditivas permitem um percurso com menor dificuldade;</p>	<p><i>“Porque um estudante que tem a questão da deficiência e tem acompanhamento tecnologias e não tem dificuldades de aprendizagem e de linguagem, vai fazer um percurso sem dificuldade. // Am, há 2 estudantes que tem surdez profunda, mas que beneficiaram de operações de implantes cocleares, pronto”.</i></p> <p><i>“(…) devem gerir o seu, a sua bolsa complementar porque a revisão destes aparelhos... isto também são questões a ver, de quem é a responsabilidade? É das famílias do estudante? É da sociedade? Penso que não deveria de, da universidade. E isto é uma questão futuramente também que estudar porque eu estudei o custo de, de manutenção destes implantes e é custoso, porque vamos até este ponto de avaliar estas questões. // são questões novas e o impacto disso também na recuperação deles, os custos destes e isto para mim são questões importantes. Se queremos ser inclusivos, temos de ir estudar com seriedade as questões, a quem cabe a manutenção destes aparelhos, qual é a proporção para o individuo, para a família, para as instituições?”</i></p> <p><i>“Sim, há questões de respeito das liberdades individuais e das capacidades de acesso, temos também esta questão da medicina com duas velocidades, os que podem e os que não podem, as questões socioeconómicas, os que são informados, os que não são. São questões a refletir”.</i></p>
	<p>Questões económicas inerentes a estas intervenções</p>	<p>Necessidade de refletir sobre os custos inerentes a estas intervenções e a responsabilidade de quem os deve suportar.</p>	
	<p>Questões éticas inerentes a estas intervenções</p>	<p>Estas intervenções estão sujeitas a reflexões éticas sobre liberdades e autonomias individuais de cada um/uma, assim como,</p>	

		conhecimento informado de tais intervenções por parte desta população.	
Recomendações às Instituições de Ensino Superior	Recomendações relativas à articulação com associações representativas/ de apoio (exemplo: associações de surdos)	Implementar e/ou melhorar a articulação com associações representativas/ de apoio (exemplo: associações de surdos)	<i>“A primeira é saber que futuramente é uma coisa que temos de cuidar, porque eles sabem, sabem, podem ajudar o estudante. Eu não sabia que havia todo um mercado de aparelhagem, de materiais específicos, porque eu não sou especialista na matéria, e esta associação informa sobre tradutor, do oral para a escrita, eu não sabia que existia, pronto.”</i>
		Implementar/ melhorar a articulação com o ensino secundário e profissional.	<i>“(…) é um trabalho que ainda temos de fazer é coordenar com os agrupamentos de onde vem e sobretudo das escolas profissionais porque vêm muitas das escolas profissionais”.</i>
		Implementar e/ou melhorar a articulação com o Instituto de Emprego e Formação Profissional	<i>“(…) por isso não tenho assim muita disponibilidade, mas sei que seria importante trabalhar com o IEFP.”</i>
		Implementar e/ou melhorar o sistema de comunicação interna e interinstitucional.	<i>“(…) primeiro é capacitar um bom sistema de comunicação, circulação de informação, legitimação (...)”</i>
Relativas ao financiamento das Instituições de Ensino Superior	Necessidade de legislação no âmbito do financiamento aos recursos necessários;		<i>Logo a seguir devia ser a dotação em recursos, tanto humanos como técnico”.</i>
Recomendações relativas à tutela	Melhor comunicação e cooperação com as IES nomeadamente no que se refere ao planeamento e tomada de decisões sobre o trabalho a desenvolver.		<i>“E se calhar melhorar a comunicação com a tutela, põe isso aí. A tutela deve melhorar a comunicação connosco e nós sairmos daquela comunicação só da estatística, dos números, uma comunicação mais de trabalho planeado. Falta. Para mim é a prioridade. É o melhor relacionamento com a tutela. // Boas práticas e de planeamento da lei e dos, de, de, dos recursos e do seu cumprimento. Isto é para mim é prioritário. // Sim e de ouvir os técnicos que trabalham, como agora estamos a fazer.”</i>

	Recomendações relativas à legislação	Necessidade de vincular as recomendações já realizadas pelo GTNEES	<i>“São recomendações, é isso que eu estou a dizer. Tem de haver aqui uma... uma vinculação, pronto, há lei sobre a inclusão dos estudantes acho que está generalizada e é justa e é bom, agora a efetivação das medidas...é que temos de melhorar... ainda temos no caminho.”</i>
		Importância da legislação que permita o ingresso dos estudantes no Ensino Superior.	<i>“Mas eu penso que permitir que as pessoas têm direito ao acesso à universidade, de maneira legítima e legal, acho uma lei muito importante.”</i>

Tabela 19 Grelha de análise à entrevista GAENEE da Universidade Nova de Lisboa

Grelha de análise à entrevista GAENEE da Universidade Nova de Lisboa			
Categorias de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Identificação dos estudantes	Processo	A identificação é realizada através do requerimento do EENEE;	<i>"(...) no momento da inscrição há divulgação que existe este gabinete e que os alunos podem pedir apoios digamos assim, e depois, normalmente, eles chegam até nós pelo conselho pedagógico ou pelo secretariado do conselho pedagógico. Portanto, normalmente o que fazem é... o que fazem é... nós temos um período específico para apresentarem a candidatura ou para se identificarem como tendo NEE e, portanto, eles normalmente enviam, preenchem um "formulariozinho" e enviam a documentação, quando têm documentação. Quando não tem pode acontecer também nós fazermos uma avaliação nossa, portanto, ao nível da universidade para perceber as dificuldades deles ou não".</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que requereram EENEE no Ensino Superior	Estudantes da UNL com EENEE com défice auditivo.	A UNL possui 4 estudantes com défice auditivo que são beneficiários do ENEE.	<i>"Olhe do que eu pude apurar são 4 no total".</i>
Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Processo de análise	Análise da documentação enviada ou processo de avaliação interno;	<i>"Para os que requerem estatuto, nós marcamos uma entrevista com eles, portanto, primeiro, se tiver documentação apresentada analisamos a documentação e pronto, normalmente ela vem acompanhada de relatório médico ou psicológico e é sempre tida em consideração, não é? Quando isso não acontece, tentamos apurar mais dados. Mas em qualquer uma das situações fazemos sempre entrevista com o aluno e depois verificamos com ele em termos de necessidades de apoio ou pedido de ajuda que ele tenha".</i>
		Entrevista com o estudante;	

		Constituição da Comissão de Análise e Acompanhamento	<i>"Esta comissão é constituída por mim, pelo administrador e por todos os presidentes no conselho pedagógico de cada faculdade".</i>
Motivos para o não requerimento		Nem todos os estudantes requerem os EENE.	<i>"Claro que nós sabemos que nem todos os alunos NEE chegam até nós ou preenchem o estatuto, isso nós sabemos".</i>
		O estudante não querer ser tratado de forma diferente.	<i>"E aquilo que ela me disse foi que não queria ser tratada de forma diferente, que não queria ser identificada".</i>
		O estudante não querer ser identificado como aluno com NEE.	<i>"É o que víamos há bocadinho, há muitos alunos com deficiências sensoriais e cognitivas e que eles próprios não querem recorrer a esses estatutos próprios, não querem esse, essa categoria de NEE por exemplo".</i>
		O estudante consegue realizar o seu percurso académico sem recurso ao EENE.	<i>(...) "e que sempre conseguiu fazer as coisas com aquele défice. Conseguiu adaptar-se e conseguiu lidar com a situação".</i>
Intervenção realizada pelo GAENEE-UNL	Análise das necessidades do estudante.	Intervenção realizada tendo em conta as necessidades que surgem.	<i>(...) "aquilo que temos optado por ir dando resposta à medida que as necessidades vão surgindo" (...).</i>
Legislação	Défices	Falta de enquadramento legislativo em matéria da inclusão no Ensino Superior.	<i>"E a nível universitário, como não temos diretrizes nenhuma da tutela e as faculdades ficam um bocadinho à mercê da sua autonomia e sensibilidade para esta área é obvio que temos professores mais sensíveis do que outros".</i>
		As medidas de inclusão ficam à responsabilidade de cada IES e de cada UO.	<i>"Claro que vai havendo alguma comunicação entre nós, mas a verdade é que tudo fica dentro das portas de cada universidade porque... e fica ao cargo do reitor da universidade e dos próprios diretores porque nós verificamos que mesmo dentro da Nova nós temos este gabinete central nos serviços da ação social, mas depois dentro das unidades orgânicas, elas têm algumas variações em termos de funcionamento e de procedimentos. Claro que estamos sempre na retaguarda e um apoio transversal, mas depois dentro de cada faculdade, há umas que são mais proativas do que outras, mais célebres do que outras, porque é o próprio diretor que decide".</i>

			<i>"O não haver uma política central, uma política nacional para esta área faz com que depois as práticas divirjam em função de cada Universidade ou de cada direção da escola".</i>
*Investigação		<p>Importância da investigação para a análise das questões de inclusão.</p> <p>Importância da investigação para a criação/desenvolvimento de políticas e práticas eficientes e eficazes em matéria da inclusão.</p>	<p>(...) <i>"é assim importante haver produção científica e dados que mostrem quer ao nível exploratório, quer ao nível mais de avaliação e analítico destas questões, porque é na sustentação científica também que se consegue prosseguir com políticas e com práticas que sejam mais proficuas e mais eficazes para, neste caso, para estes alunos, para estas áreas. Por isso eu acho que haver investigação que nos mostre evidencias de procedimentos e de práticas para estes alunos é fundamental"</i>.</p>
Articulação ensino secundário e ensino superior		Os apoios que o estudante teve no ensino secundário são tidos em conta pela UNL, adaptando os mesmos à realidade do Ensino Superior	<i>"Claro que depois na Universidade têm de ser adaptadas ou reajustadas, mas quer dizer, são tidas em consideração. Imagine se um aluno vem do secundário e no relatório vem referido que precisa deste ou daquele apoio isso é tido em consideração, naturalmente que isso é ajustado ao contexto universitário"</i> .
*Articulação encarregados de educação e ensino superior	Entrevista	É realizada uma entrevista com o encarregado de educação do estudante no processo de análise do EENEE.	<i>"Há pouco eu comecei e não acabei, mas nós fazemos a entrevista com o aluno e até com um dos pais do aluno, com os pais dos alunos e, portanto, é um acordo entre as partes de que medidas é que o aluno precisa e que respostas a faculdade pode dar. E, portanto, acabamos por fazer isso caso a caso"</i> .
Planos Curriculares	Adaptações	Os currículos dos estudantes não possuíram adaptações curriculares.	<i>"Não fazem adaptação em termos de currículos nem de testes"</i> .
Práticas Pedagógicas		<p>Os estudantes são colocados na primeira fila, de frente para o docente.</p> <p>Os estudantes podem ter aulas de compensação ou aulas pedagógicas</p>	<p>(...) <i>"estes alunos são sempre colocados na 1ª fila das salas, sempre diretos ou em frente ao professor"</i>.</p> <p><i>"Podem. Que é o que nós chamamos de tutorias." // (...) "a tutoria com os professores eles todos têm direto, podem requerer e alguns requerem sim. Nós temos um aluno com défice auditivo muito grande e tem uma tutoria semanal, quer dizer não é semanal é quando ele solicita a tutoria com o professor (...) "</i></p>

		Apoio do docente	<i>(...) “o que acontece muitas vezes no final das aulas o professor também dedica um bocadinho de tempo a esse aluno para certificar se o aluno percebeu tudo, se não percebeu”.</i>
Materiais e recursos pedagógicos		É fornecido material de estudo extra aos estudantes.	<i>“O que pode acontecer fornecer material extra de estudo ou ammm, portanto, material de apoio extra” (...).</i>
Recursos	Recursos tecnológicos	Equipamentos tecnológicos do estudante, como o microfone para o professor, gravador e equipamento auditivo.	<i>“O microfone para o professor, o gravador, o equipamento auditivo que eles usam e, portanto, neste momento não tivemos que adquirir equipamento nenhum para esta tipologia”.</i>
	Recursos Humanos	Não foi considerado necessário o apoio de intérpretes de língua gestual portuguesa para os estudantes da UNL.	<i>“Não temos. Mas também não, portanto, nunca tivemos...am... nenhum pedido específico”.</i>
	Mobilização dos recursos	Os diferentes recursos são solicitados e ativados quando existe a necessidade de os mobilizar.	<i>“Exatamente, até porque, nós temos pensado em ter um repositório, portanto, um centro de equipamentos central na NOVA, mas a verdade é que temos algumas dúvidas de o fazer, porque, aquilo que temos optado por ir dando resposta à medida que as necessidades vão surgindo, e nesse sentido, obviamente que no dia em que nos aparecer um aluno surdo nós seguramente vamos, vamos tentar obter esse recurso, não é? E isto porquê? Porque, pronto. Os intérpretes é uma coisa que não se pode ter ali, não é, parado. Temos de solicitar quando é necessário. Mas mesmo outro tipo de equipamentos, há equipamentos que na maioria são equipamentos dispendiosos e que são ultrapassados facilmente, portanto, não se justifica estarmos a fazer um investimento muito grande para estar parado e, portanto, optamos por esta via, à medida que vão surgindo a necessidade, vamos tentando dar resposta na medida do possível, não é?”</i>
Avaliação dos estudantes		O estudante tem direito a mais 1/3 do tempo total para a realização dos testes e exames.	<i>(...) “no sistema de avaliação têm mais tempo, portanto, têm mais 1/3 do tempo total da prova” (...).</i>

		O estudante tem a possibilidade de realizar o teste ou exame numa sala apenas com a presença do docente.	(...) <i>“podem também se quiserem, fazerem o exame ou o teste numa sala sozinhos e realizar a prova tendo sempre o total do tempo da prova mais um 1/3 extra”.</i>
		Pode ser lido ao estudante o enunciado do teste ou exame.	(...) <i>“pode ser lido por exemplo, porque é assim, quando eles estão numa sala à parte eles têm um professor com eles ou um assistente e o enunciado pode ser lido, sim”.</i>
		O enunciado do teste ou exame mantém-se igual ao dos colegas.	(...) <i>“o enunciado é igual” (...).</i>
Comunicação e Informação Administrativa das IES	Facilidades	Os estudantes acedem e comunicam sem grandes constrangimentos aos serviços da IES	(...) <i>“não tenho tido feedback que as coisas não se operacionalizem, percebe?” //</i> (...) <i>“portanto, com... eu não... eu não acho que fiquem prejudicados pela dificuldade auditiva que tem. Nunca tive nenhuma referencia, nenhuma queixa digamos assim que algum destes alunos ficassem lesado no acesso a algum serviço a algum serviço”.</i>
	Dificuldades	O uso de máscara pelos profissionais dificulta a comunicação com os estudantes com défice auditivo	<i>“Am... eu acho que é assim, com o uso das máscaras dificultou um bocadinho a comunicação labial”.</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Dificuldades na comunicação	Dificuldades na leitura labial devido ao uso de máscara nas aulas presenciais.	(...) <i>“e tivemos um caso com um aluno a dificuldade com o uso da máscara por causa da leitura labial, então o que se fez foi sempre que possível o professor baixava a máscara e voltava a repetir ou resume para facilitar a leitura labial”.</i>
	Adaptação às aulas online	É fornecido previamente pelos docentes material de apoio à aula.	<i>“Aquilo que se está a fazer é... os professores enviam para estes alunos todo o material que é dado em sala de aula, não é? Nas aulas virtuais, no sentido que o aluno possa ter acesso aos materiais antes das aulas serem lecionadas”. //</i> <i>“E tendo os materiais consigo, ter os materiais previamente, também permite preparar a aula e ter maior sucesso na aula virtual”.</i>
	Vantagens aulas online	As aulas online constituem-se como uma vantagem em contexto de pandemia para os	<i>“Por outro lado, nós temos aqui uma vantagem até, em certa medida nestes alunos, que é o não uso de máscara. Portanto, no ecrã acaba por eles conseguirem ter uma leitura labial mais fácil, não é? Pronto. E é isso que se tem feito”. //</i> <i>“Até</i>

		estudantes com déficit auditivo devido ao não uso de máscara e melhor percepção do som e leitura labial.	<i>porque o aluno está, tem o professor no ecrã a uma distância muito...pequena, próxima, e consegue facilmente fazer a leitura labial do professor". //</i> <i>"Portanto, eu penso que para este tipo de deficiência, eles podem até beneficiar com as aulas via online, por ecrã".</i>
*Docentes	Formação dos docentes	Falta de formação/informação dos docentes em matéria de inclusão	<i>"E depois por outro lado, eu também acho que às vezes até a dificuldade de lidar com estes alunos é precisamente por falta de conhecimento ou falta de, de, de... de manejo, não é? De, de am, portanto, de know how para lidar com estes alunos".</i>
	Sensibilização dos docentes	O grau de sensibilização dos docentes influencia as práticas pedagógicas inclusivas	<i>"Temos de facto professores... isso tem a ver com a pessoa em si, eu estou a lembrar-me de duas professoras (...) são uns doces com os alunos (...) Mas temos outras, que são menos sensíveis ou menos recetivos, ou que se puderem passar por cima, passam, ou que, às vezes até mostram um bocadinho de resistência, por exemplo nos materiais de avaliação, ao estarem a facultar mais materiais do que, mais materiais de estudo".</i>
		Percepção de que os docentes começam a estar mais sensíveis para a questão da inclusão.	<i>(...) "os professores começam a estar cada vez mais sensibilizados para estas aulas da inclusão, da deficiência e da inclusão no sentido mais lato, não é? Isso também acredito que haja aqui também, ou que se começa a assistir ao longo, uma mudança de mentalidades paulatinamente".</i>
Comunicação interpessoal dos estudantes	Estratégias de comunicação acessível com os estudantes com déficit auditivo	Algumas estratégias utilizadas são o falar de frente para o estudante; falar devagar; falar num tom mais elevado.	<i>"A preocupação que nós temos de estar frente a frente e isso são dicas que eu passo também nas ações de sensibilização, ou seja, estar e frente para o aluno, ter muita atenção à leitura labial, falar devagar, falar num tom mais elevado... eu acho que as coisas têm funcionado".</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Dificuldades nas relações interpessoais com os colegas	Percepção de que os estudantes possuem dificuldades nas relações interpessoais com os colegas devido aos constrangimentos comunicacionais.	<i>"Olhe, no meu entender as maiores dificuldades são ao nível da integração e das relações de interação social e relações interpessoais. Porque são alunos que requerem outro tipo de... am, fatores de comunicação, de relação e muitas vezes aquilo que eu noto é que os próprios pares não têm paciência se assim lhe queiramos dizer, ou não têm tanta sensibilidade para estes casos. E aquilo que eu noto é que são alunos que acabam por ser sempre mais isolados. A maior dificuldade deles é ao nível da interação social".</i>

	Fechamento dos estudantes	Alguns estudantes tendem a fechar-se e a autoexcluir-se	(...) <i>“a miúda passou por aquelas fases de luto não é e fechou-se” // (...) “depois eu acabei por verificar que era mesmo assim, que era a própria miúda que não queria ter relação”.</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Ações de sensibilização no âmbito da deficiência	São realizadas ações de sensibilização para os docentes no âmbito dos estudantes com deficiência e boas práticas nesta matéria.	<i>“Uma coisa que é importante é que nós aqui na UNL estamos a investir na formação de professores e temos feito algumas ações de sensibilização para o âmbito da deficiência e, portanto, a nossa preocupação é também esta, de sensibilizar os professores para estes alunos e para o cuidados/apoios que estes alunos necessitam”. // (...) “é para todos, pronto, depois é facultativo, participam aqueles que querem. // “Aquilo que eu faço é uma coisa mais abrangente, portanto, é... claro que refiro a surdez ou a baixa audição, como refiro todas as outras. Aquilo que normalmente fazemos é apresentamos um quadro com as tipologias mais comuns digamos assim, e depois normalmente referimos sempre aquelas que temos, portanto, dos alunos que temos, não é? Mas específicas, ainda não. Isso é uma coisa que está no nosso plano de atividades, formação em tipologias específicas e fazer isso até com parceiros sociais, mas até à data são ações de formação mais generalistas”.</i>
		Perspetiva de que estas ações de formação são importantes na partilha de conhecimento e de boas práticas em matéria da inclusão.	<i>“Sim, sim. Sim, porque temos tido já professores, pronto, a referir isso exatamente no feedback que dão das formações, porque lá está, isto a questão da, dos alunos NEE no Ensino Superior não é tão antiga assim, não é? Nós sabemos que agora, cada vez mais vão receber alunos com essas características e, portanto, há que trabalhar essa área. E a verdade é o que os professores dizem, os professores mais antigos, o que dizem é que só agora estão a aparecer, agora, há 10 anos para cá, digamos assim, com estas características muitos específicas”. // “Exatamente. É isso que dizem. Para alguns deles ainda é difícil ou às vezes lá está, até há boa vontade deles para ajudar, mas precisam que nós, da nossa parte também lhes facultemos alguns inputs e estratégias e informação para orientar estes alunos”.</i>
	Programa de mentoria	Existência de programa de mentoria entre os estudantes.	<i>“Nós tentamos arranjar sempre um mentor, uma pessoa de referência para estes alunos no sentido de assegurar ou garantir que pelo menos com este mentor há contacto, há diálogo e há relação e há ajuda”.</i>

		Resistência dos estudantes em aderir ao programa	<i>“Por outro lado, o que verificamos muitas vezes é que os próprios alunos NEE também eles próprios têm muita dificuldade ou muita resistência em integrar estes programas. (...) E, portanto, nós conseguimos arranjar duas outras miúdas que se disponibilizaram para serem mentoras dela, para estarem com ela, alias o que pedimos a estas mentoras foi mesmo de irem com ela ao bar, de estarem com ela um bocadinho, conversarem, e ela ofereceu sempre resistência”.</i>
	Atividades do Programa de Mentorado	Atividades de integração social.	<i>“E, portanto, as atividades são várias, desde aquelas atividades todas de integração no início do ano letivo e depois atividades sociais que podem passar por atividades dentro da própria faculdade [imperceptível] a coisas mais, a idas ao cinema, desporto”.</i>
	Participação no Programa	É proposto aos estudantes a participação no programa	<i>“Normalmente não, o NEE não pede. Nós propomos ao NEE e depois fazemos nós os emparelhamentos. Nós vemos consoantes as características, porque nós conhecemos os dois lados, não é? Nós conhecemos as características dos NEE e as características dos mentores porque mantemos algum contacto com eles, na formação, não é? E depois ajustamos consoante as características. Quando falo em características, são características pessoas, a capacidade de comunicação, a empatia, fazemos nós os emparelhamentos. Promovemos um encontro entre os dois e a partir daí eles relacionam-se”.</i>
	[minha perceção] Potenciais problemas do programa de mentoria	[minha perceção] Existência/Perceção de que estas relações são forçadas.	<i>(...) “por exemplo foi algo que nos custou imenso porque tivemos um esforço para arranjar duas mentoras, para sensibilizar as mentoras, quase para convencer as mentoras e depois do outro lado não houve resposta”.</i>
Percurso Académico dos estudantes	Fatores de sucesso	Desempenho académico universitário é semelhante ao desempenho no ensino secundário.	<i>“Mas quer dizer, aquilo que verificamos é que o desempenho de um aluno não foge muito ao desempenho que tinha, portanto, em termos quantitativos ou de média, não se distancia muito daquilo que eles tinham no secundário”</i>
		Os estudantes têm conseguido realizar o seu percurso académico na UNL com relativo sucesso.	<i>“É assim, sucesso no sentido que fazem as cadeiras e vão acompanhando. Depois, isso, nesse sentido. Que transitam, eles vão transitando, depois, quer dizer, o sucesso, uma coisa é transitar com 10 ou com 11 e outra coisa é com 18 ou 17”.</i>

		Fatores de sucesso são idênticos a todos estudantes, nomeadamente a motivação e organização do tempo e do estudo.	<i>“Eu acho que fatores individuais e mesmo organizacionais, eles são iguais para qualquer aluno. Não vejo aqui diferenças nos fatores individuais. A motivação, desde a, a organização do tempo, a organização do estudo, portanto, são semelhantes a qualquer aluno universitário. É assim, eu custa-me um bocadinho, não faço distinção estes alunos, os alunos não são diferentes do ponto de vista das aprendizagem dos outros, simplesmente eles têm uma dificuldade acrescida e tem de lidar com ela”.</i>
	Colmatação de dificuldades	Necessidade de o estudante recorrer a diferentes estratégias de modo a colmatar as suas dificuldades.	<i>“Os fatores individuais que influenciam os processos de aprendizagem são iguais para os outros. Obviamente que um aluno que tem uma dificuldade auditiva vai ter que, am, portanto, pôr em prática alguns recursos que um aluno sem essa dificuldade não precisa de pôr, mas isso acontece para um aluno que seja disléxico, que tenha défice de atenção, seja o que for. Cada aluno tem de ajustar as suas competências e capacidades às aprendizagens. E têm de pôr em prática, am, estratégias que o ajudem a minimizar aquelas dificuldades”.</i>
Dificuldades sentidas pelo GAENEE-UNL		Não são sentidas dificuldades pelo GAENEE-UNL devido ao número residual de alunos com estas características.	<i>“É assim, para já não temos tido muitas dificuldades porque não temos ainda muitos alunos. Eu penso que isso poderá ser uma questão que se possa vir a colocar nos próximos tempos”.</i>
		As possíveis dificuldades futuras residem na falta de recursos humanos para intervir com estes estudantes.	<i>“Na gestão e falta de recursos humanos”. //</i> <i>“Falta de recursos humanos que trabalhem só com estes casos”.</i>
Avaliação e Monitorização das medidas de inclusão das IES		É realizada avaliação das medidas de inclusão da UNL, sendo o desempenho académico do estudante um dos indicadores.	<i>“Sim, normalmente fazemos sempre follow-ups e uma das medidas qualitativas é sempre o desempenho académico dos alunos e, portanto, aqui também há, há sempre a colaboração do psicólogo da escola que vai acompanhando o aluno e que vai, portanto, no fundo fazendo uma avaliação longitudinal e qualitativa”.</i>

		Acompanhamento do estudante por parte de um profissional em psicologia, por parte do Conselho Pedagógico e por parte do GAENEE.	(...) <i>“há sempre a colaboração do psicólogo da escola que vai acompanhando o aluno e que vai, portanto, no fundo fazendo uma avaliação longitudinal e qualitativa”.</i>
		Vão sendo reajustadas as medidas consoante as necessidades sentidas.	<i>“(...) sempre que necessite de haver algum reajuste, como já tem acontecido, por exemplo, a nível da comunicação com os professores e das ajudas que os professores devem dar, muitas vezes ao longo do semestre eu própria vou falando com os professores ou vou dando feedback também ao professor e, portanto, e vamos ajustando”.</i>
		Acompanhamento regular e individualizado com o estudante.	<i>“O aluno nunca fica desligado, desgarrado, entregue a ele próprio” // “Até porque é como lhe digo, é sempre um acompanhamento muito individualizado, não é? E quer ao nível do pedagógico, do apoio do secretariado pedagógico, há sempre um acompanhamento muito regular a estes alunos. Portanto o aluno não fica entregue a ele próprio durante um semestre ou um ano. Há uma comunicação muito, há uma comunicação muito regular com o aluno”.</i>
Partilha de boas práticas institucionais	Tipo	Partilha de boas práticas é realizada de forma informal	<i>“Eu vou fazendo isso com colegas que trabalham com homólogos noutras universidades, mas isso em termos, uma forma muito informal”. // “Nada estabelecido. É assim, há um grupo que é o GTAEDES, não sei se...do qual eu faço parte também. E, portanto, vamos partilhando algumas políticas e práticas nesta área, mas... tirando isso, pronto, é de forma muito informal”.</i>
Papel da UNL e do GAENEE-UP No processo de inclusão dos estudantes		Devem ser serviços disponíveis e sensíveis aos pedidos de ajuda que recebem.	<i>“Agora eu acho que nós temos de estar sensíveis, disponíveis para os pedidos de ajuda que recebemos” (...).</i>
		Devem orientar-se por uma perspectiva integrativa, integradora e não diferenciadora.	<i>(...) “mas sempre numa perspetiva integrativa, integradora e não diferenciadora”.</i>

Inclusão Laboral	Medidas políticas de inclusão laboral	Necessidade de mais medidas políticas de inclusão dos recém-licenciados no mercado de trabalho.	<i>"Sim. Eu acho que devia haver políticas transversais e de inclusão profissional para estes estudantes seria uma mais-valia. No sentido de facilitar a entrada deles no mercado de trabalho".</i>
		Políticas de inclusão no mercado de trabalho.	<i>"Políticas de inclusão e de aceitação de qualquer cidadão independentemente de ter uma deficiência ou não".</i>
		Necessidade de trabalhar na inclusão laboral dos estudantes.	<i>"Eu acho que aí é um caminho que é necessário fazer mais do que até na inclusão e integração na faculdade porque de certo modo os estudantes são acompanhados na faculdade, mas são menos acompanhados no mercado de trabalho".</i>
Dificuldades na inclusão laboral	São sentidas dificuldades na inclusão laboral.		<i>"Existe ainda dificuldades sim. É um caminho que se vai fazendo".</i>
	Os estudantes com surdez encontram dificuldades no âmbito da sensibilização das entidades empregadoras.		<i>"As principais dificuldades são precisamente a falta de sensibilização das entidades patronais, a falta de, de estratégias para lidar com estes profissionais, é um bocadinho aquela máxima de tudo o que dá trabalho, não queremos. É uma questão de educação da sociedade em geral e que toca nas entidades empregadoras".</i>
Papel da UNL e do GAENEE na inclusão laboral dos seus estudantes	Importância dos Gabinetes da empregabilidade das IES.		<i>"Há essa preocupação da empregabilidade e todas as faculdades tem o gabinete das saídas profissionais, portanto, há algum trabalho que se vai fazendo com estes alunos. Mas lá está, não só com estes, mas com todos". // "Mas pronto, há está preocupação em saber ou em acompanhar ainda dentro dos muros da faculdade a escolha profissional e nomeadamente da escolha de estágios profissionais, de integração no primeiro emprego".</i>
	Promoção de iniciativas/atividades no âmbito da preparação para a inclusão laboral.		<i>(...) "aquele evento a feira das empresas, a feira da empregabilidade, portanto, aqui as universidades têm o dever da preparação dos candidatos ao nível, a preparação para a entrevista, do CV, da carta de motivação etc.," // "Mas neste trabalho prévio de os munir de recursos para a empregabilidade, eu acho que sim, isso as faculdades todas fazem e cada vez mais".</i>

		Divulgação de ofertas de emprego e de estágios profissionais.	<i>"E depois há sempre uma oferta de empresas, de estágios, que chegam às universidades e as universidades divulgam, claro que depois concorrer e ser aceite é um processo da empresa, mas sim, há cada vez mais estes recursos na faculdade".</i>
	*Papel dos estudantes na promoção da inclusão laboral;	Importância de terem proatividade na procura de emprego.	<i>(...) "mas depois tem de ser o próprio candidato a ter proatividade".</i>
	*Articulação UNL e o mercado de trabalho	Progressiva articulação entre as IES e as entidades empregadoras, nomeadamente através dos estágios curriculares.	<i>"Sim, sim, a universidade está cada vez mais aberta e organizada para a sociedade civil. Há alguma ligação às empresas, nomeadamente nos cursos de gestão, economia e tecnologias e já há uma série de empresas que se disponibilizam e estão recetivos a receber alunos com estas problemáticas".</i>
	Representatividade dos estudantes no mercado de trabalho.	Importância da presença e da representação dos estudantes com NEE nas entidades empregadoras.	<i>"Isso é assim, só pelo facto de haver abertura e de ser dado essa possibilidade de integrar um candidato com deficiência, já é muito bom".</i>
Processo de Inclusão no Ensino Superior	Autonomia e heterogeneidade	Processo da responsabilidade e autonomia de cada IES e de cada UO, originando variações. Processo coordenado a nível central da IES, mas com especificidades em cada UO.	<i>"Claro que vai havendo alguma comunicação entre nós, mas a verdade é que tudo fica dentro das portas de cada universidade porque... e fica ao cargo do reitor da universidade e dos próprios diretores porque nós verificamos que mesmo dentro da Nova nós temos este gabinete central nos serviços da ação social, mas depois dentro das unidades orgânicas, elas têm algumas variações em termos de funcionamento e de procedimentos. Claro que estamos sempre na retaguarda e um apoio transversal, mas depois dentro de cada faculdade, há umas que são mais proativas do que outras, mais célebres do que outras, porque é o próprio diretor que decide".</i> <i>(...) "mas é muito notório que há UO que funcionam melhor nesta área do que outras. E quando eu digo que funcionam é no sentido que estão mais despertas, mas sensíveis a, claro que também temos unidades orgânicas que não têm estes alunos e por isso, como não têm não se põe a questão".</i>

	Casuístico	Processo individualizado	<i>“No fundo, como também, nós não temos muitos alunos, pelo menos com estatuto, acabamos por, mesmo nas medidas compensatórias, acabamos por fazer uma análise e um acompanhamento muito individualizado”.</i>
	Co construído	Partilhado com os estudantes	<i>(...) “quando temos um aluno com NEE específica falamos com o aluno, reunimos, que apoios é que precisa”.</i>
		Partilhado com os docentes	<i>(...) “depois falamos diretamente com todos os professores desse aluno, portanto, com os professores das cadeiras desses alunos. E os próprios professores sabem que podem, portanto, sempre articular connosco e com o conselho pedagógico e comigo e irmos tratando de algum assunto que possa surgir. Mas os professores das cadeiras que aquele aluno específico frequenta, são todos avisados e a todos e comunicado as decisões do conselho pedagógico”.</i>
	Co responsabilidade	Perspetiva de que o processo de inclusão possui como responsáveis quer as IES e os seus Gabinetes de Apoio, quer os próprios estudantes.	<i>(...) “isto também acontece, eu acho que também há aqui um esforço que tem de ser feito da nossa parte que é, tem de haver também uma, uma proatividade dos próprios alunos com este tipo de dificuldades, não é? De parte a parte”. // “E de lidarem com a condição deles, de lidarem e aceitarem e manterem também um nível de autoestima aceitável e lidarem com aquele défice com aquela dificuldade, mas também se libertarem um bocadinho daquela noção de diferente, de coitadinho, de, pronto, de não igual, não é? Tem de haver também um esforço da parte deles de integração e de inclusão na sociedade”.</i>
Inclusão Social	Conceito	Inclusão como suavizar das diferenças e não a sua sobrevalorização.	<i>“A inclusão é precisamente o suavizar as diferenças ou não sobrevalorizar as diferenças”.</i>
		Inclusão como forma de os estudantes lidarem com a diferença.	<i>“Aqui, aqui a questão não é diferenciar estes alunos, é apoiar sim, é munir-lhos de recursos para [imperceptível] e lidar com essa diferença, no sentido de os integrar de uma forma mais homogénea possível”.</i>
Recomendações	Recomendações relativas à legislação	Necessidade de legislação no âmbito das adaptações pedagógicas e dos momentos de avaliação dos estudantes.	<i>“É assim, eu acho que as medidas, as medidas pedagógicas sem dúvidas nenhuma e nos processos de avaliação, mas mais do que no processo de avaliação, acho que medidas pedagógicas e em alguns casos eu não me chocaria haver adaptações curriculares tal como existe no secundário”.</i>

Recomendações relativas aos recursos humanos	Necessidade de reforçar os recursos humanos para a intervenção com os estudantes.	<i>“Outra questão era haver técnicos especializados para acompanhar estes alunos, tal como há no secundário (...) Técnicos de educação especial, técnicos de serviço social, mais psicólogos... isso eu acho que era uma política que deveria ser pensada e implementada”.</i>
Recomendações relativas aos estudantes	Formação pessoal dos estudantes, nomeadamente nas suas competências pessoais.	<i>(...) “mas sobretudo ao nível da formação pessoal destes alunos, mas que, am, ao fim de contas, a formação pessoal deve ser melhorada para todos os alunos, não especificamente para estes”. // “Nas competências pessoais. Há áreas que deveriam ser muito trabalhadas ao nível da ética, dos valores, dos princípios, am, mas em todos os alunos, não só nestes alunos. Comportamento cívico, etc.”</i>

Tabela 20 Grelha análise à Equipa de Coordenação do Regime Aplicável ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Beja

Grelha análise à Equipa de Coordenação do Regime Aplicável ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Beja			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Identificação dos estudantes	Processo	Preenchida uma ficha de sinalização nos serviços académicos, que posteriormente é enviada à ECRAENEE-IPB.	<i>"(...) quando ingressa o estudante, qualquer um deles pode sinalizar as dificuldades que tem, há uma ficha de sinalização, não é? E isso é logo feito no primeiro contacto com os serviços académicos. Os serviços académicos depois enviam a ficha de sinalização à equipa de coordenação do regime de apoio."</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que requereram EENEE no Ensino Superior	Caracterização	Estudante surda que utiliza a LGP como 1ª língua; Não possui capacidade de oralizar, nem de ler nos lábios.	<i>"(...) esta tem pouca oralidade e faz muito pouca leitura pelos lábios. Suporta-se muito da intérprete."</i>
Articulação ensino secundário e ensino superior	Motivo	Realizada articulação quando existe conhecimento de que um aluno tem intenção de frequentar o ES no IP Beja.	<i>"(...) nós temos acordos com o agrupamento das cidades e se há casos de alunos que queiram entrar no ensino superior, há uma ponte entre o ensino secundário e o ensino superior, que é feito nos últimos anos do ano."</i>
		O IP Beja recorreu à colaboração com o agrupamento de escolas de referência para a educação bilingue de Beja, no sentido de contratualizarem serviço de ITLGP desse estabelecimento.	<i>"Nós recorremos ao protocolo que temos com o agrupamento de escolas de referência para alunos surdos, para, entre aspas, nos emprestar uma intérprete."</i>
	Descontinuidade das medidas	As medidas disponíveis no ensino obrigatório e as medidas no ensino superior são caracterizadas pela descontinuidade.	<i>"Nem sempre porque repara, no ensino secundário tinham professores de apoio e também há medidas que, nomeadamente esta aluna, am, teve sempre um currículo muito próprio (...)."</i>
	Processo de análise	A análise é realizada pela ECRAENEE-IPB.	<i>"Sim, sim é essa equipa que faz análise de cada processo."</i>

Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais		Realizada uma entrevista com o estudante a fim de conhecer as suas necessidades pedagógicas.	<i>"(...) por norma eu chamo os estudantes e tenho uma entrevista com eles, vejo as necessidades, as expectativas, as características mais importantes dos estudantes, porque muitas vezes os relatórios que vêm junto à sinalização são muito médicos e o que me interessa é saber adaptar o processo de aprendizagem às características do estudante, não é? O mais rapidamente possível. Então, para lhe dar já os dados à equipa, a primeira coisa que faço é a entrevista com o aluno."</i>
		Em negociação com os docentes da estudante.	<i>"(...) já houve indicações como é que se estruturava testes ou instrumentos de avaliação que contivessem isto, portanto, como é que nós púnhamos para a grande turma e depois como púnhamos para os alunos surdos. Mas isto internamente. Eu acho que temos um ganho em sermos pequeninos, está a ver?"</i>
	Comunicação e Informação com a IES	Aquando a realização da entrevista no processo de análise para o EENEE, a comunicação foi realizada através da mediação da irmã da estudante com o/a profissional da IES.	<i>"No caso da aluna surda, am, a aluna compareceu junto com uma irmã, que nessa altura nós não tínhamos intérprete porque não tínhamos nenhuma aluna surda naquele momento, apareceu com a irmã e portanto, a irmã fazia a tradução."</i>
	Desenvolvimento das medidas de apoio	O EENEE é uma diretriz, sendo que deve ser adaptado às necessidades de cada estudante.	<i>"Porque as diretrizes que nos temos é nos estatutos, mas os estatutos são gerais, e portanto, a forma como nós descodificamos o estatuto, tem muito a ver com as características dos alunos que nós temos."</i>
Intervenção ECRAENEE-IPB.	Língua portuguesa	A interpretação e a escrita da LP foi trabalhada por uma docente da aluna que faz parte da ECRAENEE-IPB.	<i>"Então optei por lhe dar am, um, sessões, portanto, compreensão da língua, da pragmática da comunicação, duas vezes por semana para ver se desbloqueávamos o vocabulário e aí, portanto, no 3º ano dela na instituição, 2º no curso, houve na realidade, uma aprendizagem com sucesso. A partir daí ela teve sucesso."</i>
		A estudante foi também sensibilizada para que investisse o montante recebido pela bolsa de inclusão em aulas de LP com o apoio de ILGP.	<i>"(...) como a aluna tinha uma bolsa de inclusão eu disse-lhe para dentro dessa bolsa de inclusão ela pagar a uma professora de língua gestual para trabalhar com ela o português, porque ela não sabia escrever."</i>

	Promoção de maior independência da estudante.	Foi trabalho com a estudante o facto de ela necessitar de se autonomizar da ILGP para a realização do seu quotidiano.	<i>"E este tipo de comportamento também foi necessário ser trabalhado."</i>
Comunicação dos estudantes	Mediação com ILGP	A estudante realiza a comunicação através da mediação com a ILGP.	<i>"(...) ela apoia-se muito no intérprete (...) Mas, mas dentro do politécnico, nomeadamente nos serviços...Vai sempre a intérprete que nós contratamos."</i>
Medidas de Apoio	Aulas	ILGP	<i>"Esta (ILGP) na aula faz a tradução (...)."</i>
		Envio antecipado do resumo da aula à estudante e à ILGP;	<i>"(...) digamos que é aqueles que normalmente se adaptam a uma aluna surdo, pede-se aos professores para enviarem um texto resumido dos conteúdos das aulas antes da aula, am, quer à aluna, quer à intérprete."</i>
	Apoio tutorial	Apoio tutorial com a estudante e docente da UC.	<i>"(...) faz-se tutorias a esta aluna, esta aluna pede muitas tutorias aos professores, nós não temos horas de tutorias para estes alunos, temos horas de tutoria que são para toda a turma, mas os professores têm compreendido e tem tido muito apoio, muito apoio."</i>
	Extensão do tempo de conclusão do ciclo.	Foi estendido o tempo de conclusão da licenciatura de 3 anos para 5 anos.	<i>"(...) olhe nós temos uma lei que nos diz que, a sua filha pode fazer a licenciatura em n anos mais 2. Portanto a licenciatura é de 3 anos, ela pode fazer a licenciatura em 5. Então vamos dividir as unidades curriculares em 5 anos e vamo-nos responsabilizar para em cada ano ela vai ter sucesso."</i>
	Estágios curriculares	Adaptação dos contextos e âmbitos dos estágios curriculares realizados.	<i>"(...) tem tido estágios curriculares e ela tem tido um bom desempenho nos estágios porque se tem, portanto os estágios são mais de uma animação do que de uma educação. Ela tem-se ligado muito à mimica e aos gestos para animar o público, portanto, e é tudo muito estudado, muito organizado A priori."</i>
Recursos Humanos	ILGP	O IP Beja contratualiza serviços de ILGP, quer com a colaboração do AEREB, quer com contratualização própria.	<i>"Sim, fazemos a contratualização. Só que as horas disponíveis eram muito poucas (disponibilização pelo AEREB) e teve-se de contratar uma outra intérprete, processo que foi demorado. // primeira é, era o protocolo, aquela que está sempre, é o protocolo com o</i>

			<i>agrupamento não é? Portanto há um limite de horas, nós pagamos a essa intérprete como ato único e pagamos um valor muito aquém do valor de mercado, certo? Depois como é o limite de horas, são 8 horas que não dá para grande coisa, mas é uma intérprete que acompanhou a aluna desde os 7 anos e ela tem um conhecimento muito, são muito próximas, as outras intérpretes que nós contratamos (...) // são contratos de serviço que acabam quando acabar o ano.”</i>
Financiamento ILGP	Bolsa de horas da ILGP paga pela IPB.		<i>“(…) a instituição pagava à interprete, sempre pagou, a intérprete de língua gestual sempre foi paga pela instituição (...).”</i>
Quantidade	2 ILGP		<i>“(…) nós só este ano temos uma intérprete para esta aluna, tivemos sempre duas.”</i>
Gestão bolsa de horas do ILGP	A contratualização do intérprete é realizada através de uma bolsa de horas, a qual deve ser gerida pela estudante consoante as suas necessidades.		<i>“(…) portanto eu faço um conjunto de horas que tem a ver com, portanto, faço eu, em conjunto com a aluna, quais são as unidades curriculares que vai ter mais dificuldades, quais são as horas de vais ter necessidade de tutoria, porque repare, se vou pedir muitas horas, a primeira coisa que vou ter é não, porque sai tudo do bolso do politécnico, portanto, a aluna tem de ter consciência que não pode, que ela tem de fazer algum esforço. Vemos em conjunto quais são as horas que ela ao longo do ano vai ter necessidade e portanto, faço o contrato de horas, e esse contrato depois a aluna tem de o gerir porque sabe que tem, só tem aquele bolso de horas. // nessa requisição, coloco sempre horas para setembro, porquê? Porque a aluna pode deixar exames para setembro, mas também sensibilizá-la para ver se não faz nada em setembro, porque como é por contrato, o mês de outubro tem poucas horas, e então se tiver alguma bolsa de horas de setembro, ela pode ter apoio nas matérias de outubro que é um ano novo, enquanto que não se consegue formalizar o contrato. Está a ver? Tem sido uma engenharia.”</i>

Avaliação dos estudantes	Exames/frequências	Era solicitado à estudante, após a realização da prova escrita, a sua explicação oral através da TILGP.	<i>“No primeiro e segundo ano, como lhe disse, a língua portuguesa era mesmo um desastre, nós não percebíamos o que ela tinha escrito. Então o que se pedia é que, pedíamos a oralidade está a ver? Depois do teste, pedíamos o mesmo teste de forma oral traduzido pela intérprete.”</i>
		Extensão do tempo total de conclusão do exame/frequência.	<i>“Mais tempo (...).”</i>
	Modalidade	Escrita	<i>“Com o passar do tempo a escrita melhorou e neste momento ela já faz, já faz testes escritos, apesar de ser uma escrita de surdo.”</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Positivas	O facto de os docentes enviarem os materiais de apoio às aulas atempadamente na modalidade de ensino <i>online</i> , constituiu-se como uma mais-valia.	<i>“Sim, até porque a aluna e a grande maioria dos alunos dizem que tiveram mais sucesso com as aulas à distância do que com o ensino presencial, porque nas aulas à distância os professores enviavam as coisas atempadamente.”</i>
	Adaptação	Utilização do whatsapp como outro meio de comunicação entre ILGP e estudante.	<i>“Na adaptação específica foi entre a intérprete e ela, que foi utilizarem simultaneamente o zoom e o whatsapp, porque, para conseguirem acompanhar.”</i>
*Docentes	Fator de sucesso/insucesso	A formação e a sensibilização dos docentes para as necessidades dos estudantes influencia o processo de inclusão dos estudantes.	<i>“A aluna tinha um professor que tinha pêra, toda esta zona (lábio superior e queixo) tinha pelo e disse ao professor que tinha dificuldade em entendê-lo e o professor gozou com ela. Disse que, ou que ao fim de 30 anos a ser professor vinha uma aluna a exigir o que ele tivesse (...) Por sua vez, nós temos outros professores que a primeira coisa que fazem é, diz-me em que sítio da sala é que ficas melhor, diz-me onde é que me posso posicionar, diz-me a velocidade com que posso falar. Portanto, e isto é extremamente importante.”</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Língua Portuguesa	Uma das dificuldades sentidas era a interpretação e a escrita da Língua Portuguesa	<i>“(...) o conhecimento da língua portuguesa quando chegou ao ensino superior tinha muitos, muitos handicap, era mesmo muito limitado. // no primeiro ano da aluna havia uma dificuldade tremenda porque o vocabulário que a aluna tinha era muito reduzido (...) // A aluna</i>

			<i>decorava, decorava, uma frase, decorava um texto e depois despejava esse texto, não entendia, não compreendia, se faltava uma ou duas palavras, já ficava completamente confusa (...)."</i>
	Dependência	Dependência do ILGP	<i>" A dificuldade que eu identifico é estar muito, muito dependente da intérprete."</i>
	Comunicação com a comunidade ouvinte	Uma das dificuldades dos estudantes surdos é a comunicação com a comunidade ouvinte, nomeadamente os colegas de curso.	<i>"O surdo é a comunicação, porque, eu estou a falar da minha experiência, as alunas, as colegas começam a mostrar-se muito curiosas, muito interessadas, querem aprender língua gestual, querem comunicar, ao fim do mês, mês e meio já se desinteressaram."</i>
	Mobilidade internacional	A estudante, devido às diferenças linguísticas, não pôde realizar o Programa Erasmus.	<i>"Por exemplo a M. um dos grandes insucessos da M. foi não ter conseguido fazer Erasmus, porquê?// Por causa da língua não é. A intérprete que a seguia ou com quem ela tem confiança e que gostaria de ir, só conhecia a língua gestual portuguesa, não tinha conhecimento da língua gestual inglesa e portanto, o Erasmus trouxe-lhe esta barreira."</i>
Atividades/Programas e iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Língua gestual Portuguesa	Realizado 2 ações de sensibilização sobre a LGP;	<i>"(...) já tivemos, 2 ações de sensibilização para a língua gestual (...)."</i>
	Educação Inclusiva	Realizados 2 encontros sobre a educação inclusiva.	<i>"(...) 2 Grandes encontros sobre inclusão dentro da escola porque somos, temos a escola superior de educação e temos cursos de educação e temos o mestrado em educação especial e portanto estamos sempre a apresentar ações de sensibilização."</i>
	Formações futuras	Está a aguardar aprovação de uma formação para os docentes no âmbito da educação inclusiva e dos estudantes com NEE no ensino superior.	<i>"Ações de formação, conjuntamente com a universidade do Algarve, apresentamos uma ação de formação para os professores de ensino superior, de ensino b-learning, com a universidade de Sevilha já adotou e que nós reconhecemos como muito bom, mas como é uma formação que envolve todas as especificidades, não só a surdez, estamos à espere de ser aprovada."</i>

	Défices	As formações e sensibilização são tão eficazes quanto a abertura da pessoa para compreender/interiorizar o que está a ser transmitido.	<i>“Nós não podemos dizer que a sensibilidade chega. A sensibilidade é boa se o outro a quiser ouvir. Se não a quiser ouvir, escorre como água num impermeável.”</i>
Percurso Académico dos estudantes	Fatores de sucesso	A boa relação interpessoal com colegas de turma é considerada como um fator de promoção do sucesso académico.	<i>“(…) se a turma é boa, e portanto, como lhe disse nós tivemos com esta aluna, o primeiro ano em que ela teve na instituição foi um ano muito difícil de adaptação, mesmo muito, muito difícil. E a aluna digamos que conseguiu fazer uma relação com uma colega (…) e aprendeu os rudimentos de língua gestual e consegue comunicar com ela, e portanto, algumas unidades curriculares foram feitas pela M. para não perder esta colega.”</i>
	Dificuldades	Compreensão do papel de ILGP por parte do grupo de pares do estudante.	<i>“Depois há outra situação, a forma como a turma vê o desempenho da intérprete. Nós tivemos alunos que me vieram bater ao gabinete a dizer, então, mas como é que é, a intérprete é que lhe faz os testes e vocês aceitam isto. Está a ver? Portanto, a compreensão do papel do intérprete. O grupo é extremamente importante. A aceitação dos pares.”</i>
		Ambiente de competitividade	
Dificuldades sentidas pela ECRAENEE-IPB.	Contratualização de ILGP.	Por um lado, a disponibilização do intérprete por parte do AEREB possui poucas horas, e por outro, a contratualização própria do ILGP é um processo moroso.	<i>“Só que as horas disponíveis eram muito poucas e teve-se de contratar uma outra intérprete, processo que foi demorado.”</i>
		O desconhecimento da entrada de estudantes com NEE dificulta o processo de inclusão atempado.	<i>“Com aquela aluna não tivemos nada disto, a aluna cai-nos no colo.”</i>

	Inclusão laboral da estudante	Tendo a estudante como língua 1ª a LGP, e sendo esta dependente da ILGP para realizar a comunicação, uma das dificuldades sentidas pela ECRAENEE-IPB é a inclusão laboral desta estudante.	<i>“Portanto, uma das minhas grandes preocupações é como é que eu vou por esta aluna no mercado. Está a ver? É uma das minhas grandes, grandes dificuldades. Está a terminar a licenciatura, é técnica de educação, ela não segue para educadora nem para professora, vai ser uma técnica de educação, e nós estamos a tentar que haja um enclave numa das estruturas das instituições da zona para nós a pudermos pôr. Esse enclave está a ser difícil, porque não a vejo a fazer nada que não tenha que ter a intérprete.”</i>
	Docentes	Alguns docentes mostraram-se hostis ao ingresso da estudante no curso escolhido.	<i>“(…) primeira coisa que nos aconteceu foi um grupo de, de pessoas que se uniram e que não, e que achavam esta aluna não podia lá estar. E esta foi a primeira logo, o primeiro grande impacto. // A primeira barreira foi esta que tem a ver com a forma como a comunidade vê as pessoas.”</i>
	Como tentativa de minimizar esta hostilidade foi colocada a questão sobre a empregabilidade de todos os restantes estudantes como profissionais da área escolhida.		<i>“E o que eu fiz foi e quem é vos garante a vocês que todos os vossos alunos vão ser professores ou educadores? Digam-me, digam-me a vossa garantia, além disso, nós temos a possibilidade de todos serem professores nem educadores, portanto, nós formamos técnicos em educação.”</i>
	Pouca valorização/reconhecimento do trabalho desenvolvido	As medidas de apoio desenvolvidas para os estudantes não são valorizadas enquanto trabalho realizado pelos docentes.	<i>“(…) e de nenhum reconhecimento. E nós politicamente não temos este reconhecimento, quando digo politicamente é nas instâncias superiores. Eu não tenho uma única hora da minha atividade profissional para apoiar estes alunos. Uma única hora. Eu tenho uma dificuldade enorme em insistir com os meus colegas para que façam o tal resumo antecipadamente, porque isso é um esforço que eles não têm compensação nenhuma, nenhuma. // nós só somos avaliados pelos artigos de investigação, cada vez mais se os artigos saem em determinadas revistas, cada vez mais tem mais peso. E o tempo que nós investimos nestes alunos não é representado em lado nenhum.”</i>

Avaliação e monitorização das medidas de apoio	Positiva	As medidas e apoios disponibilizados são considerados adequados às necessidades da estudante.	<i>"E como lhe digo, apesar da M. dizer que teve poucas aulas de apoio, que tem poucas horas de intérprete, tem muitas dificuldades, sinceramente acho que andamos com a M. ao colo. // Ela diz que não. Mas eu não lhe consegui dar mais."</i>
Partilha de boas práticas entre Instituições de Ensino Superior	Interinstitucional	Realizada através do GTAEDS	<i>"Nós tentamos dentro do grupo da GTAEDS falar dos processos. Tentamos ver."</i>
	Intrainstitucional	Realizada pelos profissionais da IES.	<i>"Mas internamente, internamente, entre nós também. Por exemplo, uma colega minha que tem uma aluna com paralisia cerebral disse-me há pouco que tinha conseguido descobrir um, uma, dentro, dentro do moodle uma app em que conseguia por filmes com legendas. Automaticamente eu disse, ótimo, então vamos fazer um webinar para os professores da aluna surda façam isso.// No ano passado quando foi o início da pandemia também tivemos uma, uma formação interna e uma discussão interna, como é que se iria processar a avaliação. Como é que nós fazíamos os registos de avaliação dos alunos. E aí já tivemos em conta as medidas de apoio. Quais eram as medidas de apoio que nós queríamos para os alunos?"</i>
Processo de inclusão no ensino superior	Dificuldades	Perceção de que são poucos alunos com surdez que conseguem ingressar no ensino superior.	<i>"Aliás a ideia que eu tenho é que os alunos surdos dificilmente chegam ao ensino superior."</i>
	Motivos dessas dificuldades	Subestimação dos estudantes com surdez.	<i>"(...) havia uma minimização da pessoa com algum handicap, com alguma incapacidade, a própria estrutura de educação, as escolas, não acreditavam neles, am, portanto, porque a comunicação é diferente e era preciso que as pessoas fosse muito inteligente e com muitos recursos para lá chegar."</i>
*1 Participação académica dos estudantes	Estratégias de promoção	Criação de quotas para estudantes com NEE nas diferentes comissões.	<i>"Nós este ano em termos de, am, em termos de, portanto, de gestão dos coordenadores dos diferentes departamentos quando eu digo departamento não é departamento dos estudantes, é departamento dos serviços, responsabilizamo-nos por uma coisa, para o ano letivo"</i>

			<i>que vem pomos em todos os lados uma cota para alunos com deficiência. Portanto, quer nos regimes de acesso, nos regimes internos aos cursos, quer em todos os concursos que haja. Para a associação de estudantes, para comissão de cursos, para tudo há uma cota para alunos com deficiência e isto vai obrigar que os alunos tenham de assumir alguma coisa não?”</i>
	Dificuldades	Pouca participação dos estudantes nas comissões.	<i>“Não, não, não. Por isso é que nós assumimos isto. A leitura que nós fazemos por parte dos alunos é que eles vê o processo académico como muito difícil, e não querem outro processo que os vá desestabilizar mais.”</i>
*Ensino Superior	Objetivos	Aquisição de conhecimentos	<i>“Portanto, o quê que ela me estava a dizer, estava-me a dizer que o importante é o conhecimento.”</i>
		Promover a definição de projetos/ objetivos de vida.	<i>“Eu portanto, repare, para mim o, é muito, muito, muito importante que todos nós tenhamos um projeto de vida, e que esse projeto de vida seja, seja, am, firme, contextualizado, baseado, que nós tenhamos consciência das nossas competências e também das nossas motivações, naquilo que nos gratifica também. Porquê? Porque é aí que vão fazer as nossas tomadas de decisão. // Mas a minha responsabilidade é ele sair com um projeto e com competências que lhe permitam funcionar, ter uma vida ativa independente.”</i>
Inclusão laboral	Preparação	Está a ser trabalhado com a estudante por parte da ECRAENEE-IPB a sua inclusão no mercado de trabalho.	<i>“O 3º ano tem sido todo trabalhado para aí. Para o quê que ela pode fazer? Quais são as suas competências para nós irmos procurar para nós irmos procurar o tal estágio profissional, está a ver? Essa é a ponte que nós fazemos. Nós instituição, portanto, agora vamos contactar uma instituição, vamos pedir apoio para que esta aluna mostre que tem competências, mas claro que estudamos a instituição, o enclave que a possa lá ter, lá ficar.”</i>
*Inclusão Social	Dependência de ILGP	A ECRAENEE-IPB considerava que a estudante possuía uma grande	<i>“(…) o quê que ela, como é a inclusão dela na sociedade? O que é que ela vai fazer? Isto porquê? Porque ela estava tão dependente, tão</i>

		dependência de ILGP para a realização do seu quotidiano.	<i>dependente da intérprete que mesmo no dia-a-dia dela levava a intérprete (...)."</i>
	Medidas de inclusão promovidas pela CMB	Disponibilização por parte da CMB, em colaboração com o AEREB de Beja, de ILGP para realizarem a mediação nos serviços públicos.	<i>"(...) a Câmara Municipal de Beja está a tentar criar cada vez mais serviços de inclusão na cidade, para que a cidade seja uma cidade inclusiva, e um dos serviços que tem é comunicar com todos, portanto, qualquer pessoa surda, am pode recorrer à camara para ter uma, o serviço de intérprete, depois é agendado, há um protocolo com o tal agrupamento que lhe falei, é agendado o dia e a hora em que pode haver libertação de uma intérprete para ir com essa pessoa."</i>
Recomendações	Relativas à legislação	Necessidade de um maior enquadramento legislativo sobre a educação inclusiva no ensino superior.	<i>"A realidade é que eu sinto necessidade de, de ter medidas políticas exteriores ao instituto. Principalmente da tutela, porque tudo isto tem custos."</i>
	Relativas aos profissionais de IPLG	Preparação e aquisição de conhecimentos sobre a área/temas a interpretar e a traduzir em LGP.	<i>"(...) era importante que a intérprete tivesse conhecimento da matéria (...) // Muitas vezes eu percebia que, a intérprete estava a traduzir mas com o vocabulário, desculpa, com o alfabeto gestual, portanto a própria interprete não sabia descodificar o conceito que nós estávamos a dar para um conceito mais concreto e isso eu vi que era também muito prejudicial. // o que eu acho é que é extremamente importante é dar antecipadamente os conteúdos à intérprete, atempadamente, e ter-se em conta, no contrato que se tem com elas, que elas têm de preparar a sua tradução."</i>
		Contratualização de ILGP por parte das IES.	<i>"(...) eu achava que o ensino superior deveria ter as suas próprias intérpretes."</i>
		Formação em LG mundial e/ou inglesa	<i>"Intérpretes que conhecessem, porque nós somos globais, não é? Eu não sei se os cursos de tradução e interpretação já têm a interpretação e tradução da língua inglesa (...)."</i>
	Relativas à avaliação/reconhecimento do trabalho enquanto promotoras da educação inclusiva.	Necessidade de avaliar as IES pelo seu trabalho enquanto promotoras da educação inclusiva.	<i>"(...) há um reconhecimento interno no ensino superior que tem a ver com a investigação, nem sequer tem a ver com o sucesso académico e a pedagogia que se faz dentro da instituição. Portanto há aqui um</i>

trabalho desenvolvido no âmbito da educação inclusiva.		<i>desvio daquilo que é a formação. Nós somos essencialmente formadores, não somos investigadores. Os contribuintes pagam o meu salário para ser professora, não para ser investigadora. Para ser investigadora, deveria de haver outra profissão, para nós sermos bons professores. Quando eu falo em política, tem a ver com isto, com este reconhecimento.”</i>
Relativas ao trabalho desenvolvido com os estudantes com NEE	Trabalho realizado com equipas multidisciplinares.	<i>“(…) valorizarmos o trabalho das equipas e das equipas multidisciplinares e equipas diferenciadas.”</i>
Relativas aos estudantes com DA e com surdez	Envolvimento dos estudantes nas comissões, de modo a participarem nas decisões tomadas.	<i>“(…) acho que era extremamente importante que estes estudantes com incapacidade, am, chegassem ao, aos lugares de decisão dentro das, dentro da instituição. Por exemplo, eu pertenço à comissão de cursos, nunca tivemos estudantes com alguma incapacidade dentro da comissão. // Só assim é que têm voz. Ter consciência de que só assim é que têm voz. // Senão acontece muito, nós damos, nós fazemos e ainda acham que é pouco. // Sim, porque acabam por não conhecer como é que é processo. Não conhecem o processo, conhecem o produto. O produto final nunca os satisfaz porque é sempre pouco. É importante entrarem no processo para verem toda a cadeia até ao produto final.”</i>
	Aprendizagem da LP, nomeadamente na sua vertente escrita.	<i>“E outra coisa é, o aluno surdo é um aluno bilingue, portanto, tem de saber escrever. Tem de saber comunicar pela escrita, pronto. Não é uma escrita pragmática, mas tem de saber comunicar pela escrita.”</i>
Relativas à comunidade ouvinte	Aprendizagem LGP.	<i>“Olhe eu achava que o papel das instituições é um papel até do próprio país, que é, a língua gestual começar a...começar também a ser reconhecida como uma segunda língua e ser dada também desde, desde o principio da escolaridade. A todos. Para nós pudermos comunicar com eles.”</i>

Relativas ao processo de inclusão	Realização de atividades que mostrem o que de comum possuem ambas as comunidades.	<i>“Que haja, a recepção ao aluno que seja muito dentro de uma estrutura de cultura, de atos culturais, mas relacionados com o teatro. Para que o aluno também possa participar pelos gestos, pela mimica, mostrar que sabe pôr alguma coisa em comum com os outros e que sabe participar da cultura. Acho que as instituições deviam dar mais relevo ao desporto adaptado e neste desporto adaptado havia a inclusão de todos, não só do aluno surdo, mas de todos, o desporto é uma linguagem universal. As atividades físicas são universais. Isto era logo na recepção (...).”</i>
Relativas à articulação com o ensino obrigatório	Vista como importante a articulação entre ensino superior e ensino obrigatório.	<i>“(...) muito favorável a ponte com o exterior, a ponte com o ensino secundário (...).”</i>
Relativas à articulação com a comunidade	Vista como importante a articulação entre ensino superior e a comunidade envolvente.	<i>“(...) e a ponte com a comunidade.”</i>

Tabela 21 Grelha análise ao Programa de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Portalegre (PAENEE-IPP)

Grelha análise ao Programa de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Portalegre (PAENEE-IPP)			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
Identificação dos estudantes	Escola secundária	A identificação dos estudantes com NEE pode ser realizada através da sinalização realizada da escola secundária.	<i>"(...) já tem acontecido serem as escolas secundárias que nos sinalizam logo que vamos receber estudantes, no caso, podem ser com deficiência auditiva, mas pode ser outras problemática (...)pode ser por essa via, as escolas secundárias sinalizarem-nos que vamos ter alunos que vão ingressar no ano letivo seguinte no politécnico, nalguma das escolas.</i>
	Do estudante no ato da matrícula;	Através da sinalização por parte do estudante no ato da matrícula.	<i>"Nós também temos um procedimento que é no ato da matrícula, no boletim que eles têm de preencher podem sinalizar se têm ou não algum tipo de necessidades especiais e se sim, de que tipo (...)."</i>
	Dos docentes da IES;	Através da sinalização por parte dos docentes destes estudantes que percebem as NEE.	<i>"(...) eu fui professora dela e então a partir daí até que se despoletou o processo dela pedir o estatuto de estudante com necessidades especiais e passar a ter alguma acompanhamento, mas às vezes sucede que são ou o coordenador de curso, ou algum dos professores do curso que percebe que o estudante tem alguma tipo de problemática e que sinaliza, portanto, isto é, é muito variado."</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que requereram EENEE no Ensino Superior	Número alunos com DA e/ou surdez no IP Portalegre	1 estudante surda;	<i>" (...) há uma aluna que está no, no curso técnico superior profissional de acompanhamento de crianças e jovens e que é surda (...)."</i>
	Caracterização	Curso CTESP; Surda; Com recurso a aparelho auditivo, possui capacidade auditiva.	<i>" (...) No curso técnico superior profissional de acompanhamento de crianças e jovens (...) alguma capacidade auditiva porque tem, tem os aparelhos, consegue ter realmente um resíduo auditivo."</i>
		Até ao momento o IP Portalegre não possui nenhum estudante	<i>"Não. Que não tivesse mesmo nenhuma acuidade auditiva acho que não. Tivemos casos de hipoacusia, casos mais graves, outros menos, mas desde</i>

		surdo que não possui-se qualquer resíduo auditivo.	<i>que eu acompanho e dou conhecimento dos casos que tenho, têm perdas auditivas, uns maiores outros menores, mas já tinham sempre alguma capacidade sim."</i>
	Número alunos com NEE no IP Portalegre	Aumento progressivo do número de alunos com NEE no IP Portalegre.	<i>"(...) quando começamos tínhamos pouco estudantes, o numero de estudantes que estão a chegar ao ensino superior com algum tipo de perturbação do desenvolvimento ou mesmo com alguma incapacidade ou deficiência tem vindo a aumentar, quer pelos estudantes que entram pelo contingente mesmo para estudantes com deficiência, quer também por estudantes que entram no contingente geral (...)."</i>
PAENEE do IP Portalegre	Procedimentos	Quando os serviços académicos recebem a informação sobre o ingresso de um estudante com NEE articulam com a responsável do PAENEE, que por sua vez articula com os docentes responsáveis das respectivas UO. Os docentes responsáveis pelos ENEE em cada UO encetam o primeiro contacto com o estudante via e-mail.	<i>"(...) e fica essa referenciação nos serviços académicos e eles depois facultam essa informação a mim que depois articulo. (...) o que acontece é que quando eles se matriculam a primeira vez e sinalizaram como tendo necessidades especiais, essa informação depois é-me passada a mim pelos serviços académicos e eu articulo com o docente da escola que aquele aluno está para o contactarem, normalmente esse primeiro contacto é feito via e-mail (...)."</i>
	Recursos Humanos	Uma responsável pelo PAENEE; Um docente de cada UO responsável pelo acompanhamento mais próximo do estudante.	<i>"(...) e fica essa referenciação nos serviços académicos e eles depois facultam essa informação a mim que depois articulo. A forma como estamos a funcionar no politécnico é eu sou responsável pelo Programa de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais, mas depois em cada uma das escolas há um docente que no fundo faz um bocadinho a ponte comigo e que depois faz um acompanhamento mais de perto da situação dos estudantes daquela escola."</i>
Estatuto Estudantes com Necessidades Educativas Especiais	Processo de análise do EENEE	O EENEE é avaliado pela Comissão Especializada do PAENEE, emitindo	<i>"(...) a partir do momento em que o estudante é sinalizado e é avaliada a situação a comissão especializada ao abrigo do programa de apoio que</i>

		um parecer sobre as medidas a adotar.	<i>temos, emite um parecer com as medidas que considera que devem ser adotadas (...). É realizada pela comissão especializada, que é coordenada por mim e depois com os colegas que está cada um na sua escola e se às vezes forem situações mais complexas que eventualmente sintam necessidade, também podemos recorrer eventualmente à colaboração doutros profissionais (...).</i>
	Documentação	Relatório especializado recente.	<i>"(...) quando fazem o pedido de apoio uma das coisas que nós pedimos é também entregarem um relatório que seja recente em relação ao problema que o estudante tem (...)."</i>
	Motivos para o não requerimento do EENEE	As NEE não possuem graves implicações na aprendizagem.	<i>"(...) já têm acontecido até terem, mas depois não pretendem apoio. Mas é mais aqueles casos da dislexia e esse tipo de perturbações que por norma também não são tão graves."</i>
		Não querer ser identificado como tendo NEE.	<i>"(...) também já tive com uma aluna com deficiência auditiva que ela não queria que se soubesse que tinha deficiência auditiva (...)."</i>
Intervenção realizada pelo PAENEE IP Portalegre	Capacitação	Capacitar os estudantes para que se não compreendessem o que estava a ser dito intervir e pedir para repetir/explicar.	<i>"(...) uma das preocupações que nós também tínhamos quando de algum modo conversávamos com elas e lhe dávamos algum apoio era chamá-las de algum modo a atenção para que tinham de ser elas de algum modo a ter essa coresponsabilidade também de se, porque a comunicação não estava a fluir e não estavam a entender e que havia ali alguma dificuldade elas sinalizarem e pedirem para repetir ou para falar mais devagar e de algum modo pedir isso."</i>
	Mediação	Na situação em que houve conflitos entre os elementos do trabalho de grupo, o PAENEE tentou mediar a situação, onde por um lado, consciencializou os colegas para as origens e dificuldades da escrita da estudante surda, e por outro lado, consciencializar a estudante surda	<i>"(...) teve de se trabalhar ali um bocadinho quer com ela, quer com os colegas que tinha de haver alguma flexibilidade parte a parte, tinham de perceber que ela tinha bastantes dificuldades na expressão escrita e que até estava habituada a ter intérprete de língua gestual e por isso aquilo era uma situação de maior esforço para ela, e ele tinha também de algum modo se consciencializar que de facto às vezes aquilo que ela produzia em termos de texto não estava formulado de maneira a poder ser enquadrado tal como ela tinha produzido no trabalho (...)."</i>

		de que nem todos os conteúdos por si produzidos poderiam ir <i>ipsis verbis</i> para o trabalho de grupo.	
Legislação	Insuficiente	Inexistência de enquadramento legal no ensino superior	<i>“(...) continua a não haver legislação no ensino superior (...).”</i>
	Inadaptação às NEE no ensino superior	Inexistência de enquadramento legal que permita/valide adaptações curriculares.	<i>“(...) não há nada que nos permita legalmente digamos assim, fazer uma mudança de um plano de estudos, já o fizemos uma vez mas foi por nossa iniciativa e foi a científico e foi aprovado, no caso era uma aluna cega que estava no curso de jornalismo e comunicação e tinha uma unidade curricular que era fotojornalismo e evidentemente a estudante não podia realizar essa unidade curricular e depois ela escolheu uma outra unidade curricular de opção para substituir, mas legalmente não há nada que enquadre estas medidas a nível do ensino superior.”</i>
	Auscultação dos profissionais que trabalham nas IES	Realizado um levantamento de necessidades relativas à legislação no Ensino Superior no início do ano 2021 por um grupo parlamentar.	<i>“Já há muitos anos que se vem falando nisto, já fui uma vez até uma ação na assembleia da república em que a questão foi abordada, agora há pouco tempo, já foi, penso que em janeiro, salvo o erro, em janeiro ou em início de fevereiro, recebemos um pedido de um grupo parlamentar que foi criado também a nível da assembleia da república para nós darmos a nossa opinião e penso que terão enviado para todas as instituições de ensino superior, em relação aquilo que consideramos que deveria ser legislado e em relação um bocadinho às problemáticas com que nos debatemos, não sei se vão alterar legislação ou não. // Havia uma comissão parlamentar e foram chamadas algumas pessoas de algumas instituições a, no fundo a partilhar um bocadinho estas experiências e a alertar para as dificuldades que as instituições têm por não haver de facto muitas vezes enquadramento legal nem recursos.”</i>

Articulação ensino secundário e ensino superior	Tipo e localização	Realizada transmissão de informação, nomeadamente com os AE da região.	<i>“É assim, nós temos, por norma, relações e boa articulação com os agrupamentos de escolas, nomeadamente os que são na cidade de Portalegre e muitas vezes é feita essa passagem de informação, mas não há propriamente uma articulação específica (...).”</i>
		Realizada articulação com AE de Portalegre no sentido de disponibilização de ILGP, ao qual não se veio a realizar.	<i>“Tivemos contacto sim com o núcleo da deficiência auditiva de um dos agrupamentos de escolas do, de Portalegre. // Sim e também tentar ver essa possibilidade que depois infelizmente não se conseguiu concretizar de eventualmente haver a colaboração do intérprete de língua gestual.”</i>
Comunicação dos estudantes	Facilidades	Os estudantes do IP Portalegre, tendo capacidade auditiva e capacidade de oralizar, realizam sem grandes dificuldades a comunicação com a comunidade ouvinte.	<i>“Não tem corrido mal. Também como lhe digo a estudantes que já tivemos, quer, pelo menos as com quem eu contactei mais diretamente, porque depois também estavam na minha escola e tinham uma relação mais direta, elas conseguiam comunicar com alguma eficácia (...).”</i>
	Superação de possíveis dificuldades	No caso de não compreenderem o que foi dito, os estudantes pedem para repetir ou explicar melhor.	<i>“(...) às vezes nalgumas situações e por exemplo, em situação de aula ou de mais pessoas a conversar, am, referiam que tinham perdido alguma informação e pediam para repetir ou se não tinham ficado com a certeza de terem entendido bem de algum modo sinalizavam isso (...).”</i>
Materiais e recursos pedagógicos	Cedência de materiais de apoio ao estudo/aulas	Está previsto no EENEE.	<i>“Se pretenderem fazê-lo isso é permitido, os professores são informados disso e permite-se que isso seja feito.”</i>
	Gravação das aulas		
Apoios prestados	Apoio inter pares	Apoio realizado pelos colegas no sentido de explicar os conteúdos lecionados nas aulas.	<i>“Já uma vez aconteceu que era uma aluna que tinha mais dificuldade, havia um bocadinho a tutoria entre pares para também a ajudarem nalgumas coisas que ela estivesse mais perdida em termos dos conteúdos da, das aulas (...).”</i>
	Estágio curricular	O local de realização do estágio curricular é tido em conta as necessidades/interesses do estudante.	<i>“Por norma a comissão de estágios e se precisarem de algum apoio do programa também têm, tentam sinalizar o local de estágio que seja adequado ou mais adequado à, ao estudante e também é feito o acompanhamento, apesar de haver um orientador sempre no local de</i>

			<i>estágio, há sempre supervisão de algum docente da escola e em relação ao também ao próprio local de estágio, isso é sempre feito.”</i>
Recursos Humanos	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	Sem ILGP	<i>“(…) porque uma das coisas que é um grande constrangimento é assim, nós não temos intérprete de língua gestual (…).”</i>
	Motivos para a não contratação de ILGP	IP Portalegre sem recursos financeiros para esta contratação; Falta de ILGP na região;	<i>“Porque não temos recursos financeiros suficientes (…) não temos recursos financeiros para pagar a um intérprete de língua gestual e também há dificuldade, por exemplo em Portalegre, chegou-se a contactar-se o agrupamento de escolas que é referencia para a deficiência auditiva se havia possibilidade de o interprete de língua gestual pelo menos nalgumas unidades curriculares que o estudante tivesse eventualmente mais dificuldade de acompanhar ou estar, não se conseguiu porque depois também como há poucos interpretes de língua gestual eles também não têm disponibilidade para o fazer. E é a questão dos recursos humanos e no fundo financeiros, as duas situações.”</i>
	Necessidade	É reconhecida a importância de ILGP para o acesso à informação por parte do estudante surdo, considerando-o como fator de sucesso no ensino superior.	<i>“Sim, sim. Dariam no fundo, pelo menos quando estão nas aulas muito mais confortáveis e com um acesso se calhar muito melhor à informação que está a ser trabalhada do que quando não têm intérprete na sala, sobretudo nos casos em que tem uma surdez que lhes limite muito de facto. Conseguir mesmo quando usam aparelhos auditivos que lhes permita ter acesso à informação oral.”</i>
Avaliação dos estudantes	Exames	Explicação/ interpretação oral por parte do docente da questão colocada no exame.	<i>“(…) estudantes que têm deficiência auditiva as medidas em termos da avaliação é mais no sentido (…) é às vezes eles poderem terem algum apoio, em situação sobretudo de testes ou de exames, por exemplo têm interpretação das perguntas se tiverem mais dificuldades em termos da leitura e da escrita.”</i>
		Mais tempo para conclusão da prova.	<i>“Por norma têm sempre mais tempo para realizar as provas, isso é sempre uma das medidas que é adotada (…).”</i>
		Realização de exames/testes por escrito.	<i>“Por norma os casos que tivemos até agora quando têm de fazer avaliação escrita ou frequências ou exames eles fazem escrito.”</i>

Consequências provocadas pelo COVID-19	Positivas	Para os estudantes com alguma capacidade auditiva a modalidade online trouxe algumas vantagens, nomeadamente com a melhor percepção do som e a mais eficaz gravação das aulas.	<i>“Sinceramente aquando estes dois últimos anos, com o confinamento e com as aulas à distância também se calhar até nalgumas situações para eles facilitou isso um bocadinho a vida. Não estar na sala com mais barulho e os colegas a conversar e a estarem com acesso ao computador e até puderem até regular melhor o som e poderem haver a hipótese de gravar as aulas, houve se calhar a tendência nesse sentido de ser uma mais-valia.”</i>
*1Docentes	Dificuldades	Existência de uma situação onde o docente teve dificuldade em compreender as dificuldades na escrita da língua portuguesa por parte de um estudante surdo.	<i>“(…) trouxe um problema com o docente que era de língua portuguesa e tinha dificuldade em “aceitar” que ela escrevesse tão mal e foi um bocadinho complicado. Tinha que adotar outros critérios de avaliação porque ela de facto depois na expressão escrita tinha problemas. // um dos docentes que ainda por cima era a unidade curricular de língua portuguesa que tinha alguma reticência em que a aluna passasse no fundo à unidade curricular, apesar de ter tantas dificuldades em termos da escrita. Por vezes isso acontece, mas não é muito frequente, mas algumas situações acontece.”</i>
	Informação	São partilhas, discutidas e colocadas dúvidas sobre as medidas e apoios a serem concedidos aos estudantes.	<i>“Às vezes o que se aproveitam são reuniões com as coordenações de curso e com os docentes do curso que têm necessidades especiais, falam-se de algumas questões, eles também sabem que se tiverem algumas dificuldades podem contactar connosco (...) // essa informação é passada a todos os, à coordenação do curso e a todos os docentes. // Essa passagem de informação e algumas orientações em relação digamos assim aos cuidados que devem ter, nomeadamente os colegas docentes (...).”</i>
	Boas práticas	Os docentes são aconselhados a falar de frente para os estudantes.	<i>“Essa passagem de informação e algumas orientações em relação digamos assim aos cuidados que devem ter, nomeadamente os colegas docentes quando estão nas aulas, terem a preocupação de estarem sempre a falar virados, de frente para o estudante e não haver aquelas tendências... claro que temos estado em confinamento e é diferente, mas virarem-se de costas para o quadro, porque apesar de alguns ainda conseguirem ter alguma capacidade auditiva, isso coloca mais dificuldade e no fundo são feitos alguns alertas (...).”</i>

	Execução das medidas e apoios	De uma forma geral os docentes têm cumprido com as medidas e apoios estipulados	<i>“Por norma aceitam e se têm dúvidas questionam e pedem até alguma orientação, acontece esporadicamente haver um ou outro docente que têm mais dificuldade (...).”</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Língua Portuguesa	Dificuldades na escrita da Língua Portuguesa.	<i>“(...) pensando no estudantes com deficiência auditiva, é evidente que eles depois em termos de expressão escrita uns mais do que outros têm dificuldades (...).”</i>
	Não ter apoio de ILGP	O facto de os estudantes não terem ILGP no IP Portalegre constitui-se como uma dificuldade.	<i>“Uma das últimas estudantes que tivemos ela até tem alguma capacidade auditiva apesar de ter surdez ela consegue ouvir alguma coisa, mas se houver muito barulho ou se, se às vezes é muita informação perde e ela estava sobretudo habituada em termos do ensino básico e secundário a ter o intérprete de língua gestual sempre com ela nas aulas, nós não temos (...).”</i>
	Realização de trabalho de grupo	Um estudante sentiu dificuldade em realizar trabalhos de grupo devido à sua dificuldade na escrita da língua portuguesa, não sendo os conteúdos por si produzidos colocados no trabalho de grupo.	<i>“Ela tinha um bocadinho dificuldade de se ajustar ao, ao trabalho em grupo depois também como tinha dificuldade a nível da expressão escrita, isso também foi um bocadinho trabalhado com os colegas e tentou-se resolver as coisas que ela produzia para serem incluídas por exemplo no trabalho de grupo ela ficava muito aborrecida porque achava que as coisas não eram aproveitadas e, e ela interpretava que achava que estava mal o que ela tinha feito.”</i>
	Heterogéneas e dependentes de vários fatores.	As dificuldades sentidas pelos estudantes com défice auditivo são heterogéneas entre si e dependem de vários fatores, como o grau de perda auditiva, e fatores pessoais e contextuais.	<i>“Eu acho que cada caso é um caso. Daquilo que eu conheço e tenho experiência esta, a este nível, nas várias áreas da deficiência nós temos, é uma pessoa que tem as suas características que tem a sua história de vida e eu acho que isso conta muito quais foram as experiências positivas ou negativas que aconteceram anteriormente até chegarem ao, ao ensino superior (...).”</i>
*Língua Portuguesa	Motivos das dificuldades na Língua Portuguesa	Estrutura gramatical da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Portuguesa serem	<i>“(...) por um lado é a questão da língua gestual, é uma língua, tem a sua própria estrutura que não é igual à estrutura da língua falada e portanto, nós na língua escrita e no caso português não é assim em todas as línguas, mas no caso do português, nós transpormos fonemas para grafemas, e se</i>

		diferentes; aquisição parca da Língua Portuguesa.	<i>eles não falam isso começa logo por criar ai uma dificuldade e depois porque a estrutura da frase é completamente diferente quando é na língua gestual, basta que o referente eles é a primeira coisa que dizem enquanto nós na escrita é sempre a história da estrutura do sujeito, verbo, predicado e portanto, isso depois não é muito trabalhado com eles e enfatizado acabam por não se fazer se calhar uma aquisição correta (...)."</i>
	Importância para o ES	A LP, nomeadamente na sua vertente escrita, é fundamental para o percurso no ensino superior.	<i>"(...) mas depois podem eventualmente vir a ser penalizados porque no ensino superior é uma área que lhes pode de facto vir a fazer bastante falta."</i>
Relacionamento interpessoal dos estudantes	Dificuldades/ Facilidades	As dificuldade e/ou facilidades que os estudantes com défice auditivo ou com surdez podem sentir, dependem de vários fatores, nomeadamente a sua capacidade de se relacionar.	<i>"(...) depende também de facto muito da personalidade, são pessoas mais, sociáveis, são pessoas mais tímidas e que acabam por de algum modo não, não ter tanta facilidade também em termos de se relacionar (...) Eu acho que depende muito dos casos, não podemos estar assim a generalizar. Se calhar à partida poderão ter eventualmente algumas situações mais de dificuldade, mas não é, sempre, não é, não é uma condição que acabe por ocorrer sempre."</i>
Atividades/Programas/ Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Formação aos docentes	A formação aos docentes é considerada importante para a inclusão dos estudantes com surdez, contudo, não foi realizada nenhuma ação nesse sentido pelo IP Portalegre.	<i>"Sim, sim. Sem dúvida. E depois é também um bocadinho nossa responsabilidade fazer isso, mas na verdade, pelo menos a nível do politécnico de Portalegre, nunca tivemos propriamente ações formação organizadas, estruturadas para fazer no fundo essa, sensibilização em formação digamos assim aos nossos colegas."</i>
Percurso académico	Fatores de Sucesso	Os estudantes do IP Portalegre têm vindo a concluir os cursos onde se matriculam.	<i>"Por norma têm vindo a concluir."</i>
	Fatores que podem condicionar o sucesso	Grau da perda auditiva; capacidade de escrita da LP;	<i>"Eu penso que tem haver de facto com a facilidade ou a dificuldade que eles depois têm de acompanhar as aulas apesar de do grau de surdez que têm e da forma como depois também de algum modo são acompanhados nesse sentido. Penso que os casos que em termos do sucesso que lhes</i>

			<i>podem eventualmente causar mais dificuldades é quando eles de facto não têm bom domínio da expressão escrita e às vezes nota-se (...) depois quando são unidades curriculares em que por exemplo, estou a pensar que a avaliação não é só fazer um trabalho têm de fazer uma frequência, a frequência são por exemplo questões de desenvolvimento, às vezes são penalizados, não digo que tenham muitas vezes insucesso, mas por exemplo, terem notas mais baixas sem dúvida que isso pode acontecer.”</i>
	Áreas/ cursos de interesse	de Maior ingresso em cursos técnicos de ensino superior profissional.	<i>“(…) mas não sei se é por um mero acaso se foi já porque têm de facto surdez e sentiram que eventualmente teriam mais dificuldade noutra tipo de oferta formativa, os casos que tivemos foi sempre nestes cursos agora técnicos superiores profissionais que são só de dois anos e mais práticos e acho que isso também não os coloca muito em situação de insucesso como eventualmente seria numa licenciatura que implicasse mais trabalho (...).”</i>
Dificuldades sentidas pelo PAENEE IP Portalegre		Sem dificuldades sentidas	<i>“Por norma não. É uma questão de se ir agilizando soluções e perceber quais são os apoios que eventualmente serão os mais adequados, mas não. Até agora não houve dificuldades.”</i>
Avaliação e Monitorização das políticas de inclusão das IES	Positiva	Os apoios oferecidos têm vindo a colmatar algumas necessidades identificadas no sentido de promover a inclusão dos estudantes.	<i>“Eu penso que tentamos dar os apoios possíveis e que de algum modo facilite a inclusão e o acesso digamos assim ao currículo e a terem algum sucesso pelo menos tentamos isso.”</i>
	Aspetos a melhorar	Disponibilização de ILGP.	<i>“Acho que a questão dos intérpretes de língua gestual faria toda a diferença.”</i>
	Processo	Realizada pelos docentes de cada UO.	<i>“Isso é feito com os docentes de cada uma das escolas e vai-se fazendo a ponte.”</i>
	Dados estatísticos	Realizados através da recolha de dados e preenchimento do inquérito anual da DGES sobre as necessidades educativas especiais.	<i>“Agora nos últimos anos também tem acontecido isso também leva a que se calhar uma organização se calhar até em termos de dados e de estatísticas mais, am, trabalhada digamos assim, recebemos já, não sei se o primeiro ano foi o ano passado ou foi há dois anos sinceramente, este</i>

			<i>ano por exemplo já recebemos, a direção geral de educação e de estatísticas agora envia uns inquéritos todos os anos para as instituições preencherem para dizerem se temos apoios, se não temos, há em relação a questão da acessibilidade e depois são também enviados inquéritos aos próprios estudantes e isso também leva por exemplo, estou a lembrar-me por exemplo, uma das questões que vem sempre é se os estudantes que estavam sinalizados se mantêm matriculados, se não mantêm, se terminaram a relação, se não terminaram e isso também leva a que essa informação esteja tratada.”</i>
Partilha de boas práticas entre Instituições de Ensino Superior	Tipo	Partilhas formais em encontros com as IES/responsáveis pelo apoio ao estudante.	<i>“(…) já participamos em alguns encontros e nesses encontros são muitas vezes partilhadas boas práticas e de algum modo é feita alguma passagem de informação também em relação a estas questões.”</i>
	Conteúdo	Partilha das práticas desenvolvidas nas IES, sua discussão e constrangimentos.	<i>“(…) no fundo é um bocadinho as instituições partilham a sua experiência, o que estão a fazer, como estão a fazer o quê que de algum modo tem funcionado melhor digamos assim, os constrangimentos que existem, como se tentam ultrapassar. Um bocadinho por aí.”</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes		Promover a inclusão e o sucesso académico dos estudantes	<i>“Eu penso que enquanto instituição de ensino superior, a nossa responsabilidade é de facto promover também a inclusão e o sucesso académico destes estudantes e também muito na linha da nossa responsabilidade social (...).”</i>
Processo de Inclusão no Ensino Superior	Fatores de mudança	O facto de cada vez mais estudantes com NEE, nomeadamente com surdez, estarem no ensino superior, obriga e vai obrigar a que as IES adaptem práticas e apoios disponibilizados.	<i>“(…) provavelmente o facto de eles começarem a estar nas instituições de ensino superior vai obrigar as instituições, quer queiram, quer não, se calhar o ministério do ensino superior, a pensar que têm de legislar, que têm de criar medidas em termos de recursos para as instituições também poderem se calhar dar uma resposta educativa mais adequada a estes estudantes.”</i>

*Pessoa com Deficiência	Identificação	As pessoas surdas não se identificam como pessoas com deficiência.	<i>“(...) que penso é que interiorizam que eles têm um problema de linguagem e comunicação, mas não sentem que de facto tenham um quadro digamos assim de deficiência como será uma pessoa cega ou uma pessoa com deficiência intelectual ou uma pessoa com deficiência motora.”</i>
*Exclusão Social	Autoexclusão	Tendência da comunidade surda se fechar dentro da própria comunidade.	<i>“(...) acabam muito por se envolver-se só dentro da comunidade surda e muitas vezes depois não fazer esse contacto e essa ponte de uma maneira geral com as outras pessoas.”</i>
	Motivos autoexclusão	A comunidade ouvinte não tem geralmente capacidade para comunicar em LGP com a comunidade surda.	<i>“É evidente que depois se as pessoas não saibam língua gestual, por muito que eles queriam comunicar, há de facto algum constrangimento e uma barreira em termos de comunicação e dar se calhar depois essa tendência de se refugiarem entre os colegas, os amigos (...).”</i>
*Intervenção social	Objetivo	Centrada no défice/criança.	<i>“(...) continuamos muito a fazer a intervenção centrada na criança ou depois nos jovens que tem a perturbação do desenvolvimento ou que tem a deficiência (...).”</i>
		Necessidade de intervir no contexto onde as crianças e jovens se inserem.	<i>“(...) fazer uma intervenção centrada na família e nos contextos de vida onde está. Por exemplo, eu continuo a pelo menos a dar-me conta, (...) a língua gestual não pode ser ensinada só à criança surda, tem de ser ensinada ao pais, aos pais, aos irmãos, aos meninos que estão no jardim-de-infância com ela, ou se está na escola, os meninos que estão na escola para que eles depois possam comunicar com toda a gente (...) // e aí a responsabilidade é nossa que não estamos a trabalhar nada de inclusão. Não estamos de algum modo a habilitar o meio, os contextos para que eles possam estar a participar como qualquer outro.”</i>
*Articulação com associações representativas das pessoas surdas	Parcas relações de articulação.	Sentimento de pouco envolvimento destas associações.	<i>“(...) à associação (pedido de confidencialidade) nunca tive um papel se calhar muito ativo como poderia ter e aquilo que eu noto é que têm tendência a se fechar, fechar-se muito dentro da comunidade surda (...).”</i>
Inclusão laboral	Estratégias	Realização de estágio profissional.	<i>“(...) uma das coisas que se incentiva e que se tenta também dar algum apoio é que após terminarem o curso que tentem fazer um estágio</i>

			<i>profissional e às vezes depois a partir, do local onde fizeram o estágio profissional conseguem ficar colocados (...)."</i>
	Dados	No momento da entrevista não o entrevistado não dispunha de dados sobre a taxa de empregabilidade dos estudantes.	<i>"(...) mas para lhe estar a ser sincera, não sei as percentagens que têm ficado colocados ou não, sinceramente não sei."</i>
Recomendações	Relativas à legislação	O enquadramento legal do Ensino Superior ser orientado pela legislação já existente no ensino obrigatório.	<i>"(...) porque a lei a nível do ensino básico e secundário também mudou, para nós nos inspirarmo-nos um bocadinho no enquadramento legal do ensino básico e secundário para adaptar e digamos assim em relação às medidas que poderiam ser adotadas a nível do nosso instituto (...)."</i>
		Legislação das condições de avaliação e de adaptação curricular.	<i>"(...) nomeadamente ter relações, condições especiais de avaliação, onde eventualmente algumas questões em termos curriculares (...) // quadro legal que nos permita implementar as medidas. Imagine que é mesmo necessário mudar um, um plano de estudos, legalmente, supostamente, nós não o podemos fazer. O estudante que termina aquele curso deveria ter as unidades curriculares daquele curso."</i>
	Relativas ao financiamento às IES	Necessidade de a contratação dos ILGP ser financiada por parte da tutela.	<i>"Se tivesse legislada e fosse financiada é evidente que nós poderíamos ter a possibilidade de contratar intérpretes para estarem na escola a acompanhar os estudantes."</i>
	Relativas aos ILGP	Maior mobilização dos ILGP para zonas onde exista essa necessidade.	<i>"(...) pelo menos na zona do Alentejo, não sei depois nas outras, sinceramente nas outras zonas do país, mas, ali não há muita possibilidade de se contratar e de eles terem disponibilidade."</i>
		Contratação ILGP por parte do IP Portalegre	<i>"(...) e é muito a questão de facto da falta de recursos humanos e financeiros e nomeadamente como já lhe disse anteriormente, no caso de estudantes surdos a questão do, dos intérpretes de língua gestual poderiam fazer aqui toda a diferença."</i>
Relativas à formação dos profissionais do ES	Importância da formação dos profissionais do ES de modo a	<i>"(...) por um lado é formação também se calhar de toda as pessoas, dos docentes e também do pessoal não docente, com quem também os</i>	

		<p>conhecerem melhor as problemáticas e a adquirirem estratégias de intervenção com estes estudantes.</p>	<p><i>estudantes interagem e de algum modo haver formação mais específica neste domínio, não vamos ter a veleidade de pensar que todas as pessoas vão ter uma formação especializada, mas pelo menos uma formação mínima digamos assim, que alerte para algumas das questões que têm de ter mais em consideração quando estão a interagir com estes estudantes (...) // mas penso que há ainda um trabalho que necessita de ser feito, e muito nessa linha sobretudo da formação, no fundo dos profissionais sejam docentes ou não docentes que trabalham no politécnico e que se calhar é uma área que precisa de ser vista também de uma forma diferente e com, dada se calhar maior importância."</i></p>
--	--	---	--

Tabela 22 Grelha análise ao Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do ISCTE

Grelha análise ao Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do ISCTE			
^A Entrevistado/a A ^B Entrevistado/a B			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Medidas de apoio no ensino superior e ensino secundário	Descontinuidade	As medidas de apoio no ensino superior caracterizam-se pela descontinuidade daquilo que eram as medidas no ensino obrigatório.	^A “(...) e isto porque eu acho que muitas vezes os pares e a família não estão informados a cerca de... como as coisas funcionam e vêm à espera que seja igual aquilo que acontecia, que os apoios sejam exatamente os mesmos e nem se questionam. E quando se deparam com o não temos isto, isto é muito difícil depois de lidar porque os pais ficam muito frustrados, muito irritados e a universidade não tem forma de dar a volta. E eles sentem que é uma exigência que têm de fazer e é um direito que tem, mas lá está, dependem da universidade para universidade.” ^B “(...) o percurso todo apoiados e depois chegam aqui e é um balde de água fria que acabam por ter e depois é muito complicado porque nós compreendemos a frustração dos pais e a frustração dos alunos, mas é as respostas que conseguimos dar tendo em conta o contexto.”
* ¹ Caracterização das Instituições de Ensino Superior	Financiamento	O financiamento do Estado ao estudante, assim como, o valor de propinas pago por este último, é insuficiente para cobrir as despesas referentes à contratação de ILGP.	^B “Um aluno de licenciatura neste momento paga 697 euros de propina que não é o custo do aluno, não é? Existe um financiamento por parte do Estado para estes alunos que já fica muito aquém do custo real do aluno, do estudo do aluno no ensino superior, neste momento as fórmulas de financiamento do ensino superior também mereciam aqui alguma atenção e deveriam ser revistas. Para além disto se acrescentarmos um custo anual de um intérprete de LGP, am, é... acabam por ser aí, e se multiplicarmos por 4, acaba por ser um custo muito elevado para a instituição de ensino, e vezes 3 anos, na melhor das hipóteses, é um, é realmente um custo muito, muito elevado. Am, e pronto, acredito que nem todas as instituições possam disponibilizar este, esta quantia e estes, e disponibilizar destes meios e destes recursos para fazer face a esta despesa (...).”
		Estas dificuldades no financiamento aos apoios necessários ao	^B “(...) Depois temos aí universidades a dizer que não tem verba e que não pode. (...) Sinceramente não acredito que haja uma única universidade que não queira prestar

		estudante é um dos motivos para o seu não cumprimento.	<i>aquele apoio ao aluno, o que há são as condicionantes financeiras, porque nem todas as universidades têm capacidade para dar resposta e pronto, acho que aí já não estamos também todos em igualdade. // A resposta pode ser mais ou menos completa de acordo com os recursos (...)."</i>
Identificação dos estudantes	Processo	No ato da matrícula o estudante é questionado sobre se possui ou não NEE.	^A <i>"(...) os estudantes começam por se identificar na matrícula, ou seja, no ato da matrícula nós temos logo um questionário que é colocado, onde eles podem dizer não é ou assinalar se tem ou não tem alguma necessidade específica e podem dizer logo qual é."</i>
		Envio de e-mail para o GAENEE a dar conta da NEE e a questionar sobre o procedimento de requisição do EENEE.	^A <i>"Claro que às vezes isto não acontece e o estudante não coloca logo no ato da matrícula depois o que acontece é os estudantes enviarem um e-mail ao serviço e procurarem o que podem fazer."</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que requereram EENEE no Ensino Superior	Dados recolhidos no ato do requerimento do EENEE	Presença de NEE; tipo de NEE; Denominação da NEE; percentagem de incapacidade; vontade de requerer o EENEE; vontade do estudante em ser contactado pelo GAENEE.	^A <i>"(...) tem vários campos, o estudante preenche aquilo que se sente confortável e tanto, normalmente o que aparece é se tem alguma necessidade específica, de que tipo é esta necessidade, se é sensorial, se é de mobilidade, depois tem um campo onde pode já descrever qual é, mesmo especificamente, escrever que é surdez por exemplo neste caso. Depois temos outro campo que tem a ver com percentagem de incapacidade, também é logo pedido para colocarem. E depois é se vão solicitar o estatuto de estudante com necessidades educativas especiais ou não."</i>
	Número de estudantes com surdez no ISCTE	4 Estudantes com surdez profunda e 2 com défice auditivo ligeiro.	^A <i>"(...) portanto com surdez profunda são 4. Agora penso que nós temos mais 2 com défice auditivo ligeiro."</i>
		Perceção de que o número de estudantes com DA e com surdez no ES tem vindo a aumentar progressivamente.	^A <i>"(...) que realmente que o número de surdos no ensino superior está a aumentar muito."</i>
Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Motivo da requisição	Os estudantes surdos normalmente requerem sempre o EENEE devido às limitações que este défice possui	^A <i>"(...) se nós estivemos a falar de estudantes só surdos, não sei se é a situação, normalmente os estudantes surdos acabam por pedir todos, pela experiência não há nenhum estudante que não, mais cedo ou mais tarde acabam por recorrer ao gabinete"</i>

	em termos de aprendizagem via auditiva.	<i>para ter o estatuto de NEE. // De aprendizagem, de comunicação com o outro, eles acabam por pedir o estatuto.</i> <i>^B “É condicionante. É condicionante em termos de aprendizagem.”</i>
Motivos da não requisição do EENEE	Alguns dos motivos que levam os estudantes a não requerer o EENEE é o estigma, a vergonha e o facto de considerarem não necessitar dos apoios previstos no estatuto.	<i>^A “(...) quando são outro tipo de estudantes por vezes não querem pedir porque acham que associado a isto tem algum estigma, alguma vergonha, não querem ter esse rótulo e acham que não vão ter essa necessidade de apoio na Universidade. Eu penso que sejam esses normalmente os grandes fatores, este receio e este medo de serem julgados pelos outros e terem, de serem vistos como diferentes e depois o acharem o que se calhar na universidade não necessitam.”</i>
Processo de análise	Entrevista com o estudante, de modo a perceber suas necessidades;	<i>^A “Portanto quando o aluno se identifica como surdo e depois o gabinete acaba por o contactar marcasse uma entrevista na qual o estudante vai trazer todos os seus relatórios médicos, psicológicos, da escola e onde vai haver então uma avaliação de todas as necessidades desse aluno, portanto, se precisa de intérprete de LGP, se oralizada, se consegue ler nos lábios e que tipo de modificações, se tiver de haver, na sala de aula, se tem de estar mais à frente ou pode estar mais atrás. São avaliadas aqui uma série de situações com o aluno e perceber quais são então os melhores apoios e melhores acomodações que podemos dar a estes estudantes e quais são as alterações que nós temos de fazer. (...) Esta entrevista acaba por ser na maioria das vezes para percebermos quais são os apoios e depois mobilizarmos esses apoios para os estudantes.”</i>
	Análise da documentação solicitada;	
	Análise das medidas a serem desenvolvidas.	
	Análise das medidas semestralmente tendo em conta cada UC.	<i>^A “(...) em relação aos estudantes surdos profundos é sempre realizada uma reunião onde antes do estudante iniciar as aulas com todos os docentes, portanto, por semestre, em cada semestre é realizada uma reunião onde são então faladas sobre as medidas e os apoios que estão a pensar ser atribuídos e depois aí pode ser revisto alguma coisa nessa reunião, porque depois os docentes colocam questões muito específicas de cada UC e pode ter de haver aqui alguma modificação.”</i>

		Estas medidas são comunicadas e negociadas com os docentes das Unidades Curriculares.	^A <i>"O que é sempre dito aos docentes é que todas estas medidas são aquelas que foram vistas em sede de entrevista, mas lá está, podem ter de ser adaptadas a cada uma das UC e, portanto, depois se isso tiver de ser para eles contactarem a valência e para nós alterarmos no próprio programa do estudante (...)."</i>
	Comissão especializada do Conselho Pedagógico	Só entra no processo quando é necessário realizar adaptações curriculares.	^A <i>"(...) a comissão especializada do conselho pedagógico só entra aqui em consideração quando nós sentimos que tem de haver alguma alteração a nível do currículo ou a nível pedagógico. Se existir, que seja necessário criar um programa individualizado, ou que tenha de se mexer na forma de avaliação mais específico ou assim, aí sim nós acabamos por nos organizar e constituir esta tal comissão especializada onde reunimos com os professores, com o próprio estudante e aí definimos um tal plano de inclusão mais adaptado ao estudante com as tais modificações que sejam necessários."</i>
Intervenção GAENEE-ISCTE		Quando o GAENEE recebe a informação de que ingressou um estudante com NEE este contacta-o caso seja essa a vontade do estudante.	^A <i>"A partir do momento em que eles realmente reportam que têm uma necessidade específica a valência de apoio às necessidades educativas especiais recebe a informação e depois contactam o estudante (...)."</i> ^B <i>"E se quer ser contactado ou não."</i>
Articulação ensino secundário e ensino superior	Pouco frequente	Os estudantes surdos não têm tido necessidade de adaptações curriculares.	^A <i>"Que por acaso em relação aos estudantes surdos não tem acontecido."</i>
	Comunicação com o docente	As medidas a serem implementadas são transmitidas aos docentes.	^A <i>"(...) haver uma reunião com os docentes antes da própria integração do estudante para que eles saibam que vão ter um estudante surdo na sala de aula, quais são as especificidades destes alunos (...)."</i>
	Necessidade	Perceção de que esta articulação seria importante realizar, nomeadamente para a preparação da entrada destes estudantes nas IES.	^A <i>"Acho que seria importante isso acontecer, até para mais cedo sabermos que eles vêm para nós."</i>

Comunicação dos estudantes	Docentes	Privilegiar a comunicação via e-mail.	^A “(...) recorrem ao e-mail para falarem com ele ou com ela (...).”
	Serviços	Maiores dificuldades na comunicação com os serviços, sendo através ou da mediação do ILGP quando possível ou através da leitura labial e da escrita.	^A “A nível dos serviços dar esse, falar e comunicar com eles corretamente, porque pronto, isto em sala de aula consegue-se organizar, mas depois quando se fala a nível dos serviços é mais complicado. // Bom, ou ele já traz o ILGP e aí pronto, de uma forma normal. Nós não temos no ISCTE nenhum intérprete que esteja 24 horas ou que esteja sempre a trabalhar connosco, por isso, como é que se processa, quando nós, normalmente eles conseguem perceber nos lábios torna isto mais fácil, quando isso não acontece escrevemos.”
	Colegas	São utilizadas como estratégias a leitura labial, a escrita e a escrita através do telemóvel. Demonstrado interesse e necessidade em aprender LGP.	^A “(...) eles dizem que às vezes utilizam o (...) o telemóvel muito para a comunicação, portanto, pedem ao colega para escrever no telemóvel e mostra.” ^B “(...) e também ao nível dos próprios colegas. Já tivemos colegas de turma inclusivamente a perguntar se não haveria a hipótese de eles terem formação nesse sentido para conseguirem comunicar com o colega (...).”
Medidas de Apoio	Execução	De modo geral as medidas são executadas.	^A “(...) eu acho que podemos dizer que na generalidade elas são tomadas e são tidas em conta e são atribuídas na sua grande generalidade.”
		Quando as medidas de apoio não estão a ser cumpridas os estudantes estabelecem contacto com o GAENEE para que este realize as diligências necessárias.	^A “(...) eles estão muito alertas para isso que é, quando é necessário algum apoio e vêm que o docente está a criar alguma resistência, para nos contactarem logo para que nós possamos falar diretamente com o docente ou falar com o conselho pedagógico para tentar intervir o mais cedo possível.” ^B “(...) eles nos sinalizam atempadamente. Ou seja, não esperam que sejamos nós a perguntar, são também proactivos a informarmo-nos sobre, ‘olhe, atenção que este docente não me deu aquilo que era suposto ou não fez aquilo que era suposto’ e depois eu acho que nós tomamos as medidas que considerarmos adequadas.”
	Testes/exames	Explicação dos enunciados pelos docentes e mediado pelo ILGP;	^A “(...) o que tem sido feito é, é os docentes são alertados que provavelmente vai pedir para que lhe seja explicado, e aí o docente explica à intérprete e a intérprete depois traduz para o aluno, uma explicação um bocadinho mais, mais definida, mais explícita daquilo que quer durante o próprio exame.”

		Futuramente uma das medidas de apoio a adotar pelo ISCTE é a adaptação dos enunciados dos testes e exames para estes estudantes, tendo em conta a necessidade sentida.	^A <i>“(...) tivemos uma estudante que veio realmente falar, alertar muito para isso que é, eu preciso mesmo muito de ajuda para com os enunciados, porque eu até sei fazer aquilo que é pedido mas eu não consigo de todo entender algumas palavras ou perceber o que é que aquilo quer dizer e portanto, o que foi feito foi com ela, conjuntamente com ela e ainda vai ser agora para os exames que vão acontecer, vai ser feita uma reunião com ela e com o professor para que ela consiga explicar ao professor estas dificuldades para que ele possa apropriar o enunciado de uma forma direita aquilo que é pedido. (...) Agora a própria adaptação do enunciado não tem sido feita, mas vai começar a ser feito porque esta aluna alertou-nos para esta situação.”</i>
	Material de apoio/estudo	É solicitado aos docentes que enviem antecipadamente os materiais de apoio ao estudo aos estudantes e aos intérpretes.	^A <i>“(...) uma tentativa também que lhes seja cedido todo o material pedagógico, os PowerPoint e tudo o que seja dado na sala de aula, seja entregue ao aluno antes da aula. // A Esta é também uma das nossas batalhas vá, para que o aluno tenha acesso a essa informação, não só o aluno, mas também a intérprete para que se consiga gerir melhor a aprendizagem.”</i>
	Fatores	As medidas de apoio podem ser influenciadas pela maior ou menor sensibilidade dos docentes.	^A <i>“E com os professores a mesma coisa, não é só os alunos, mas também os professores, têm mais receios, mais desconhecimento, e ficam na defensiva com estes estudantes e não dão o apoio que poderiam dar ou que os alunos necessitam. Quando temos docentes mais sensibilizados e mais à vontade com esta comunicação que é diferente, eu sinto que as coisas já correm muito melhor.”</i>
Dificuldades na execução das medidas de apoio	Medidas	As medidas de apoio que mais possuem resistência dos docentes são a cedência de materiais com antecedência e a gravação das aulas.	^A <i>“É claro que de vez em quando há uma ou outra que surge com mais alguma resistência, nomeadamente aquelas que têm mais resistência é a cedência dos materiais antes das próprias aulas, esta é uma daquelas que têm alguma resistência e o pedir por exemplo para gravar as aulas. Esta é outra que normalmente alguns docentes que não aceitam assim tão facilmente.”</i>
	Motivo	Receio que os estudantes com os materiais cedidos previamente já não compareçam às aulas; receio da utilização das gravações da aula	^A <i>“(...) olhe em relação aos materiais, vem por, eu acho que vem sempre por receios e vem sempre por desconhecimentos. Am, a dos materiais tem muito a ver com questões do quê que eles vão fazer com aqueles materiais e se depois vão assistir à aula na mesma se já tiverem a papinha feita, se tiverem os materiais todos. Está é uma das questões que os docentes colocam. Em relação à gravação das aulas, é o que é que eles vão fazer com</i>

		para fins que não sejam académicos.	<i>estas gravações, se vão ceder a outras pessoas, que depois já não se sentem à vontade de dizer certas coisas, receio de serem avaliados por aquilo que está a ser gravado.”</i>
Recursos Humanos	ILGP	Todos os estudantes com surdez profunda possuem intérprete de Língua Gestual Portuguesa	^A <i>“Os 4 neste momento têm intérpretes nas aulas sim.”</i>
	Financiamento	No ISCTE existem duas modalidades de financiamento ao ILGP. Os estudantes com condições socioeconómicas mais vulneráveis, e que por isso, recebem bolsa de estudos, têm o financiamento total do ISCTE na contratação dos ILGP; os estudantes que não são considerados economicamente vulneráveis, esse financiamento do ISCTE para a contratação dos ILGP é parcial, tendo o estudante de gerir e/ou participar o orçamento restante da contratação.	^A <i>“(…) apesar de termos aqui situações diferentes, não é, porque temos situações em que é através da bolsa de estudos que é feita a contratação do ILGP e aí sim acaba por abranger todas estas áreas que falamos agora e depois temos outras situações em que o estudante não tem bolsa de estudo e acaba por haver um orçamento onde o estudante decide o que necessita e onde quer utilizar o ILGP, acaba por fazer a gestão financeira do intérprete.”</i> ^B <i>“(…) nestes casos onde o estudante não é bolseiro essa, normalmente esse, essa percentagem do apoio pode já não cobrir a totalidade das aulas, ou seja, aquilo que o ISCTE comparticipa é feita uma análise à situação socioeconómica do agregado familiar e o que se faz é no fundo aqui uma, hm, uma comparticipação quer do agregado familiar quer da instituição do valor do pagamento do intérprete de LGP. E, portanto, depois aí é o aluno que faz a seleção em relação ao pagamento do ISCTE daquilo que é as disciplinas que acha que vai precisar e que mais precisa e quer que sejam contratualizadas.”</i>
		Esta modalidade de financiamento leva a que no ISCTE os estudantes surdos possam ter ou não ILGP financiado pela IES consoante a sua condição socioeconómica.	^B <i>“(…) ter de ser tomar aqui dentro da comunidade surda apoios diferentes de acordo com a situação económica é melhor ou a situação económica é pior.”</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Adaptações	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa apoia o estudante através da plataforma zoom.	^A <i>“(…) ao passar-se a usar a plataforma zoom a intérprete integrou a plataforma como se fosse um estudante e acaba por estar lá ao mesmo tempo com todos a interpretar para o estudante surdo. Foi feito uma passagem muito direita.”</i>

		Sensibilização dos docentes para ter em atenção possíveis dificuldades dos alunos nesta transição.	^A “Depois foi, apenas o que aconteceu foi enviado vá, um pequeno documento aos docentes a avisar que, pronto, para eles não se esquecerem que para este tipo de estudantes poderia ser ainda mais difícil esta adaptação (...).”
	Positivas	A comunicação é melhor através do chat do zoom.	^A “(...) mas por um lado, quer dizer, como havia o chat no zoom e tudo mais, isto até acabou por ajudar aqui à comunicação entre docente e estudante até mais direta do que em sala de aula.”
		Em contexto de pandemia, e com o uso das máscaras, a modalidade <i>online</i> cria facilidades para os estudantes surdos e com défice auditivo.	^A “(...) há um acréscimo nas dificuldades nas aulas presenciais com máscara, do que que ana passagem para o zoom. Ou seja, os estudantes beneficiam, pelo menos é isso que eles retratam, dizem, não é, beneficiam muito mais e conseguem estar a obter muita mais informação através do zoom, porque lá está o professor por vezes está ser máscara quando está em casa, conseguem ver bem o intérprete porque agora já colocam o intérprete em pine, para ficar em grande, porque em sala de aula estava ser muito complicado, por causa das máscaras, e então com os colegas porque perderam toda a comunicação com os colegas, perderam a leitura labial, e assim com o chat vão mantendo a comunicação. Há mais dificuldade, havendo aula presencial com máscara (...).”
*Docentes	Informação	A informação sobre os estudantes e as medidas estão disponíveis na plataforma utilizada pelo ISCTE.	^A “(...) os professores têm acesso a essa informação nessa entrevista e além do mais fica disponível na fénix, na plataforma que é utiliza onde os estudantes têm informação sobre as aulas e tudo mais e estão lá todos os dados para aquele estudante.”
Relações interpessoais	Colegas	Não foram identificadas grandes dificuldades na interação dos estudantes com surdez e os colegas.	^A “(...) pelo menos 2 dos nossos estudantes surdos que são mais antigas, são duas raparigas, estão muito bem integradas na turma, portanto têm muitos amigos e não me parece haver muita dificuldade a nível de dificuldade com os colegas.”
	Fatores	Características pessoais	^B “(...) alguns que são mais resilientes e são mais proactivos e que vão à procura e tentam eles próprios também aqui tentar fazer com que as coisas resultem com os colegas e há outros que são mais introvertidos e por essa característica acabam por ver a sua vida mais dificultada.”

		Sensibilidade dos colegas	<i>A “(...) ou os outros colegas também estão muito disponíveis para pudermos, para aceitarmos e para querer estar com o outro e essa barreira é ultrapassada ou então quando os colegas também não se querem envolver ou por receios ou por desconhecimento ou seja pelo que for, este processo acaba por ser mais complicado.”</i>
	Dificuldades	A modalidade <i>online</i> e o plano COVID-19 nas IES podem dificultar a criação e/ou manutenção das relações com os colegas.	<i>A “(...) os outros 2 são mais recentes e tendo apanhado esta situação de pandemia acredito que seja mais complicado, que seja sempre mais complicado.”</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Língua Portuguesa	Dificuldade na interpretação, leitura e escrita da língua portuguesa.	<i>A “Que eles têm dificuldades acrescidas. Principalmente porque lá está o português não é a língua materna, não é? E portanto, há aqui muita dificuldade na interpretação, na leitura, na, é tudo feito com mais calma, com mais lentidão do que os ouvintes e daquilo que as pessoas com o português como língua materna... B a própria forma como eles se expressam ao nível da escrita, muita das vezes quem está a ler, também torna-se difícil de interpretar muitas das vezes e isto para eles acaba por ser frustrante. Andamos aqui se calhar em confusões, porque eles dizem uma coisa e nós percebemos outra. Ou não fica claro para eles a forma como nós escrevemos ou para nós a forma como eles escrevem. E tudo isto acaba por ser dificuldades, dificuldades para, para eles e para os, para a sua vida.”</i>
Atividades/Programas e iniciativas no âmbito da inclusão dos estudantes	Ações de formação	Ações de formação sobre NEE para docentes e pessoal técnico.	<i>B “O que fazemos é ações de formação, normalmente duas por semestre para docentes e pessoal técnico. Ações de sensibilização, mas é para as necessidades educativas especiais no geral, não é nada em concreto para os surdos, não é? // (...) Ao sensibilizar os docentes e o pessoal técnico, acabamos também por estar de alguma forma a ajudar os estudantes.”</i>
	Objetivos	As ações de formação aos docentes têm como objetivos dar a conhecer/desenvolver estratégias pedagógicas;	<i>A “Com os docentes mais isso, estratégias para lidar com todos os tipos de estudantes com necessidades específicas em sala de aula ou em zoom ou em adequação por exemplo dos materiais.”</i>
		As ações de formação ao pessoal técnico tem como objetivos a	<i>A “Com o pessoal técnico já tem mais a ver com características de comunicação, como comunicar com este estudante, trabalhar um bocado os medos, os receios, perceber o</i>

		sensibilização e conhecimento das problemáticas e formas de comunicação com estes estudantes.	<i>que são estas deficiências, as diferentes deficiências, os tipos de deficiências, acaba por ser um pouco uma sensibilização para o tipo de estudantes que nós temos no ISCTE.”</i>
	Workshop	São promovidos de forma esporádica, <i>workshop</i> de Gestual Portuguesa.	^A <i>“(…) a biblioteca por vezes disponibiliza uns workshops para a comunidade académica que tem haver com o LGP. Com a aprendizagem básica da LGP (…).</i> <i>B e também não é nada que seja regular. São coisas que vão de vez em quando surge e dá-se, mas não é uma coisa que também seja feita com regularidade.”</i>
Percurso académico dos estudantes	Análise	Pouco historial de estudantes surdos na IES de modo a realizar uma análise do sucesso/insucesso destes alunos.	^A <i>“E os outros não sei bem, a outra acabou de chegar. O outro também. Portanto, são muito recentes. Ainda não temos uma história muito grande.”</i>
	Fatores de sucesso	Os estudantes têm tido sucesso, no sentido que concluem os cursos no tempo espectável.	^B <i>“(…) nós tivemos um, tivemos, anteriormente a estes 4, os que tivemos, 2 que foram sinalizados, ambos concluíram. Um até foi do curso de arquitetura, que é um curso de 5 anos com mestrado integrado é o curso maior que temos aqui no ISCTE em termos de duração e é um curso muito prático. Era um estudante surdo profundo que foi acompanhado por um intérprete ao longo do seu percurso, e fez o curso nos 5 anos com sucesso. E tivemos outro, que foi um aluno de mestrado que fez uma interrupção por opção, questões pessoais segundo ele, am, e que, entretanto, depois vai fazer o resto da tese que ficou a faltar no segundo ano penso eu, o segundo ano que é uma, acaba por ter só uma ou duas disciplinas no primeiro semestre e no segundo semestre a tese e também já conclui. // A os deste ano, uma está mesmo a terminar. Está mesmo a terminar.”</i>
	Fatores de sucesso	Ajuda interpares	^A <i>“(…) eu acho que quando conseguem e eu acho que está é uma parte muito importante do sucesso académico, quando eles conseguem ter um grupo de colegas com os quais realmente se identificam e se dão muito bem e sentem esse apoio sentem-se muito melhor. Há aqui um apoio, uma ajuda e eu acho que eles se sentem muito mais confiantes e as coisas acabam por acontecer. Quando isto não acontece, torna-se tudo ainda mais complicado, porque não há aqui o apoio é muito mais difícil.”</i>

Dificuldades sentidas pelo GAENEE-ISCTE	Informação	Não ter a informação de forma atempada sobre o ingresso dos estudantes na IES.	^B “(...) isso é outra questão que temos aqui, até com a direção geral de ensino superior que é tentar que eles nos enviassem a informação sobre se estes alunos são ou não colocados mais cedo do que aquilo que enviam, ou seja, as instituições terem a informação mais cedo se estes alunos entram ou não naquela IES.”
	Disponibilização atempada dos apoios	Preparação dos apoios, nomeadamente a contratação atempada de ILGP.	^B “Isto porque a maior parte das universidades não têm estes apoios preparados, têm de ser preparados. Nós somos instituições públicas temos uma série de requisitos para cumprir em termos de, por exemplo, se queremos contratar uma prestação de serviços do ILGP, são coisas que demoram, passam por várias etapas, não é? Várias autorizações, são coisas que demoram e que muitas das vezes acabam por atrasar a disponibilização deste apoio ao estudante, nós realmente já tivemos casos em que só quase a meio do primeiro semestre é que conseguimos ter o processo completamente completo com o interprete a prestar o apoio (...)” ^A “(...) nós aqui em Lisboa temos muita falta de intérpretes de Língua Gestual e então às vezes é complicado. // A maior dificuldade de todas e temos estado sempre a batalhar nisso e tem haver mesmo com as intérpretes e com todo o processo de contratação de intérprete e ter intérprete a tempo e horas, são raros, são raros os casos em que nós conseguimos ter intérprete no primeiro dia de aulas.”
		A dificuldade de preparar atempadamente estes apoios advém dos processos morosos e da falta de informação atempada dos estudantes.	^B “(...) porque o tempo entre as colocações e o início das aulas é muito curto, normalmente estamos a falar em 3 ou 4 dias que é o período das inscrições e é manifestamente insuficiente para que nos consigamos ter realmente (...)”
	Gestão apoios	Gestão do horário dos ILGP e do horário dos estudantes.	^B “(...) para conseguir conciliar os horários delas com os dos alunos. Porque essa é outra questão, é um bocadinho incomportável para as instituições terem imagine, nós não podemos ter 4 intérpretes de LGP a tempo inteiro aqui a funcionar na instituição, é incomportável. // Horários que, os alunos há alunos que tem aulas de manhã, aulas à tarde e então não há possibilidade de termos o mesmo intérprete para todos os alunos e isto acaba por ser um processo (...)”

	Sensibilização da comunidade académica	Necessidade de sensibilização da comunidade académica para a intervenção adequada com estes estudantes.	^A <i>"E depois a outra tem a ver lá está com as questões de atitude, de desconhecimento, de am, de medo, de receio de toda a comunidade envolvente. É um pouco isto, de aceitação. A comunidade não está ainda preparada, vai-se preparando aos poucos, com esta questão da sensibilização, da formação, para aceitar e para saber lidar com este tipo de estudantes com características diferentes, e, portanto, estão habituados a lidar o estudante típico, se é que existe, e estes não sabem o que vão fazer. Eu acho que a grande dificuldade tem sido estas, mudar mentalidades, mudar estes desconhecimentos e estes receios (...)."</i>
Avaliação e monitorização das medidas de apoio	Periodicidade	Avaliação semestral	^A <i>"(...) nós pedimos ao aluno no final de cada semestre que nos faça uma avaliação do que é foi, (...) Nós fazemos um bocadinho essa monitorização e pronto a partir do feedback do estudante no semestre a seguir também se adequa alguma coisa."</i>
	Resultado	Positivo	^A <i>"(...) na grande maioria, tem sido muito positivo o feedback."</i>
	Itens avaliados	Cumprimento ou não das medidas de apoio previstas.	^A <i>"(...) se tiveram todos os apoios previstos, se os docentes foram ou não, pronto, deram aquilo que deviam dar, se deram a atenção que deveriam dar."</i>
Partilha de boas práticas entre IES	Formal	Realizada através do GTAEDES.	^A <i>"O ISCTE integra o GTAEDES e, portanto, há logo a partir daí uma partilha de informação daquilo que está a ser feito ao nível do apoio...// acaba por haver aqui uma partilha grande entre as universidades que pertencem ao GTAEDES que são quase todas e acaba por haver aqui uma grande partilha de boas práticas, de apresentação de projetos, de várias coisas a esse nível, portanto, eu penso que, por aí estamos bem."</i>
	Recomendações do GTAEDES para inclusão no Ensino Superior	As recomendações são tidas em conta, mas não possuem carácter vinculativo.	^A <i>"(...) elas são tidas em conta, não é? E são como o objetivo a atingir para pudermos chegarmos aquelas recomendações todas, se algum dia chegarmos ok, está tudo bem. Mas pronto, algumas delas não são possíveis, mas vai-se tentando e acho que é isso que se vai tentando, é olhando para as recomendações que são feitas por esses grupos e tentar modificar algumas coisas, identificar as coisas que estão bem e que estão mal e ir avançando."</i>
		A implementação destas recomendações está dependente da sensibilidade dos poderes dirigentes de cada IES;	^B <i>"(...) e é mais demorado. Tudo o que seja assim acaba por ser mais demorado, porque depende da sensibilidade de quem está, os cargos mudam, as pessoas mudam e acaba por não, não haver uma constante depois nos procedimentos, nas diretrizes, porque depois vem outro e depois já não segue é outro mais ao lado e depois as coisas, se</i>

			<i>houvesse algo, uma orientação geral não é, independentemente de quem lá estivesse a orientação é aquela. Talvez ajudasse.”</i>
Processo de inclusão no ensino superior	Desigualdades	O facto de cada IES possuir processos e apoios distintos, cria desigualdades no Ensino Superior.	^B <i>“(…) logo aqui isto acaba por ser logo aqui um processo que já não estamos a ser iguais. Já não estamos a garantir igualdade de oportunidades porque se um estudante não pode decidir querer ir para esta universidade porque esta universidade não consegue dar aquilo que ele precisa, já estamos a condicionar a escolha do aluno e aqui já não estamos a garantir a igualdade de oportunidades logo aqui (...) ou garantimos realmente que todos funcionamos da mesma maneira, todos conseguimos dar as mesmas respostas e todos garantimos aquilo que o aluno necessita para frequentar em igualdade de oportunidades o seu curso ou então não, isto não, acaba por não funcionar. Não estamos a garantir nada. // E mesmo a nível de, de escolha do curso, não é? Se não posso escolher se eu quero ir para aquele curso, mas não ali não me garantem o apoio se calhar vou escolher o outro.”</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes	Promover a igualdade de oportunidades	Promover a igualdade de oportunidades entre alunos no que se refere ao acesso, à frequência e à saída do Ensino superior.	^A <i>“O papel é assegurar que eles podem de alguma forma aceder ao conhecimento e ao percurso académico da mesma forma que todos os outros. // Que tenham acesso, se consigam manter e vá, também o mesmo tipo de saídas que têm todos os outros. Eu acho que é este.”</i> ^B <i>“(…) em igualdade, em igualdade de oportunidades. // Em termos de acesso, frequência e saída. No fundo é todo o processo académico tenham essa... direito a ele de igual forma.”</i>
Inclusão laboral	Fatores	Lei nº4/2019, que estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com grau de incapacidade igual ou superior a 60%.	^A <i>“(…) portanto, cada vez mais nós estamos a ser solicitadas com isso. Até porque agora com a lei das quotas isto levou aqui um... // ao nível da procura das empresas e de tudo mais pelos nossos estudantes (...)”.</i>
	Atividades/iniciativas	Fórum de recrutamento inclusivo.	^A <i>“(…) nós já realizamos em dois anos seguidos o fórum de recrutamento inclusivo, no qual juntamos os nossos estudantes com empresas e associações e instituições que promovem a empregabilidade e o recrutamento, permitindo a não só abordar aqui alguns temas interessantes, como também permitindo logo que elas saibam que vagas é</i>

			<i>que existem, juntando as empresas aos estudantes para este tipo de, de, de vagas que de recrutamento inclusivo.(...) Dando-lhes oportunidade de conhecerem estas empresas, verem que tipos de vagas é que existem (...)"</i>
		Resultados positivos	<i>A "Já há dois anos que o fazemos e pelo menos o feedback tem sido positivo, não sei se resultaram em estágios ou emprego, mas quer do lado das empresas, quer do lado dos estudantes, normalmente o feedback é positivo."</i>
	Recolha de dados	Criação de base de dados para promover a divulgação de ofertas de emprego e de perfis de licenciados.	<i>A "Depois nós estamos neste momento a criar uma base de dados, isto ainda está muito no início, mas é uma base de dados, quer com alguns estudantes alumni, com necessidades específicas, quer com os atuais, que vão ser utilizadas para serem enviadas para estas empresas os contactos com os estudantes para promover aqui que eles se conheçam uns aos outros quando há vagas específicas para algum grau de deficiência. Está ainda numa fase inicial, mas é isto que temos feito."</i>
		Atualmente não possuem informações sobre empregabilidade dos estudantes.	<i>A "(...) ou seja, na realidade, nós não sabemos a partir do momento em que eles saem no ISCTE o que é que acontece, essa monitorização não é feita."</i>
	Ações de capacitação	Os Career Services do ISCTE realizam ações de: capacitação para entrevistas de emprego; ajuda na construção dos CV e na procura de emprego.	<i>A "(...) os colegas do career services podem fazer e fazem um trabalho mais personalizado, ou seja, treinam com eles entrevistas de emprego, fazem para todos os estudantes e também fazem os estudantes com necessidades específicas. Treinar as entrevistas de emprego, ajudarem a construir os currículos de uma forma melhor, ajudá-los até na própria procura do próprio emprego, portanto, têm feito, tem havido aqui uma tentativa de um apoio para a saída."</i>
	Inclusão estudantes com DA e com surdez	Atividades/iniciativas com possibilidade de ter apoio de ILGP.	<i>A "(...)mas o que é sempre perguntado no inquérito no formulário de inscrição é se existe alguma necessidade de intérprete de LGP e acredito que quando isso for marcado que os colegas do career services vão ter isso em atenção."</i>
Recomendações	Relativas à legislação	Legislação que uniformizasse processos e apoios para todas as IES.	<i>A "(...) falta uma legislação que seja realmente igual para todas as universidades e que venha aqui tornar o processo, lá está de inclusão destes estudantes igual e equitativo em todas as universidades, porque não existe. O apoio é feito, como estava a dizer, cada universidade decide e era bom que houvesse uma lei tal como já existe para o básico e para o secundário que uniformizasse. Eu acho que isso seria extremamente importante."</i>

	Definição do tipo de apoio a prestar os estudantes.	^B “(...) que clarificasse esta forma dos apoios, que definisse como estes apoios podem ser concedidos, ou que estabelecesse que todos os alunos, am, que sejam surdos têm direito a poder ter um apoio através, por exemplo, da bolsa de ação social, mesmo não sendo economicamente carenciados. Não sei, qualquer coisa aqui que acabasse, que definisse melhor como é que isto pode ser articulado e pode ser concedido e que seja e que permita a todos ter a mesma, as mesmas ferramentas am, e conceder as mesmas coisas, funcionar da mesma maneira (...)”.
	Legislação criada tendo em conta pareceres dos profissionais que trabalham na área.	^B “(...) muitas das vezes nem sequer somos ouvidos, não são ouvidos quem está no campo e eles fazem lá nos escritórios, mandam uns bitaites.”
Execução	Necessidade de desenvolvimento prático das medidas de inclusão previstas e futuras.	^B “(...) eu acredito que o ministério esteja ciente, alias neste ano, mais que não seja, à nossa conta ficou ciente de muita coisa (risos), mas o que eu acho é que ciente estão, e acho que conhecem o problema, agora só têm de dar resposta, pronto acho que é isso que falta. É essa falta de resposta.”
Relativas às orientações para inclusão no ensino superior	Orientações com carácter mais avinculativo e com origem na tutela.	^A “(...) eu acho que é isso mesmo que acabou de dizer, deveria vir sempre de cima, deveria vir sempre uma diretriz, umas orientações mesmo que fossem, não vou dizer obrigatórias, mas, pronto, que cause aqui uma responsabilidade maior às universidades para aplicar, porque se for deixado a cada universidade, lá está, isto pode, pode não correr tão bem.”
Relativas à comunidade ouvinte	Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa.	^A “Uma delas não é, que acho que isso é muito utópica seria todos nós sabermos LGP (...)” ^B “(...) principalmente nos momentos mais informais digamos assim, e pronto se calhar facilitaria a comunicação com o estudante surdo se eles soubessem também essa língua e isso acho que deveria ser, sendo uma língua que já é oficial, não é? Que está reconhecida, tal como outra, se calhar devíamos todos saber um bocadinho comunicar através dela digamos assim.”
Relativas aos ILGP	Contratação atempada dos ILGP através de, por um lado, informação atempada do	^B “Pois é assim, se houvesse uma centralização que fosse rápida a disponibilização dos intérpretes, se calhar não era necessária a tal sinalização mais cedo, ou uma coisa ou

		estudante, e por outro diminuir o tempo do processo de contratação.	<i>outra, algo que facilite realmente esta, este processo de disponibilização do apoio. É importante e não e nem sempre é feito atempadamente.”</i>
	Relativa ao financiamento	Reajustamento das fórmulas de financiamento, através, por exemplo, da majoração das mesmas.	<i>“(...) aqui há algo que também deveria ser feito, ou estes estudantes, as instituições de ensino teriam de ser compensadas de alguma forma nas fórmulas, haver aqui uma majoração nas fórmulas para quando estes alunos existem e precisam realmente destes apoios ou então doutra forma não sei. // Não pode ser só dizer que têm de ter, têm de dizer também ‘olha mais vamos, o financiamento vai ser majorado em x, ou todos os alunos vão ter direito a bolsa de estudo para participação independentemente de terem ou não terem condições, dificuldades económicas’, e aí poderia haver muita forma de dar a volta ao assunto, mas eu acho que sim, tem de haver uma participação, porque sem a participação... é como estamos, acaba por ser, acabamos por ficar na mesma.”</i>

Tabela 23 Grelha de análise à entrevista ao Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade do Porto

Grelha de análise à entrevista ao Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade do Porto			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
* ¹ Características das pessoas com surdez	Estrutura psicossocial	Particularidades na forma de estruturação do pensamento, da identidade, da expressão e da forma como compreendem o mundo.	<i>“(...) essa falta na audição implica no dia-a-dia, no próprio desenvolvimento da personalidade daquela pessoa em concreto. Na identificação de que, sendo alguém com outra língua materna, com uma língua completamente diferente, uma língua visual com outra forma de pensar. Porque é a nossa língua que estrutura como pensamos”. // “É uma pessoa com outra língua, com outra cultura, outra forma de ver o mundo de estruturar as coisas”. (...) “Temos todos em comum a humanidade, mas é uma humanidade que se expressa de forma diferente”.</i>
		Atenção especial ao contexto visual.	<i>“Dão-se conta de elementos no ambiente que nós não damos conta. Quer em termos de funcionalidade dos próprios ambientes, eficácia. Eles são muito bons a perceber isso. A perceber climas e estados, não é? De espírito das pessoas, porque eles detetam coisas em termos visuais, em expressões, em formas de estar, um clima que, nós com o ruído que captamos, coisas que vão sendo colocadas mais atrás, num cenário tão amplo e cheio de elementos que nos escapa. Eles são pessoas incríveis nessa perspetiva, em detetar esse tipo de coisas. A comunicação dos olhares, da forma, do corpo é muito interessante na perspetiva deles e que eles reparam. Que nos escapa completamente”.</i>
*Escolaridade obrigatória	Escolas de referência bilingue	As escolas de referência bilingue possibilitam relações interpessoais, na medida em que, existe um conjunto de estudantes que comunicam na mesma língua, a língua gestual portuguesa.	<i>“(...) escolas onde se encontram um conjunto de pessoas surdas como tu. Em diferentes anos, mas tens uma comunidade, um coletivo, ali não”.</i>
Caracterização Instituições de Ensino Superior	Autonomia	As medidas de apoios disponibilizadas aos estudantes dependem das decisões tomadas por cada IES.	<i>“Há sim, toma opção. Não é obrigatória. (...) depois o intérprete é uma despesa extra e, portanto, é uma opção gestionária nesta medida.”</i>

	Dinâmicas	Especificidades do curso; autonomia dos estudantes; e menor participação dos Encarregados de Educação.	<i>“A dinâmica do contexto ensino superior é muito diferente da dinâmica até o ensino secundário. Portanto, há uma série de competências para além das competências específicas do curso que os alunos começam a assumir. O tema da autonomia, porque passam a ser legalmente adultos. (...) Portanto nós não podemos contactar com os pais. Tudo isto eles têm de aprender a fazer. Para além das especificidades dos diferentes cursos que eles vão frequentar”.</i>
	Financiamento	Não existem apoios financeiros às IES para criarem ou desenvolverem os apoios necessários à inclusão dos estudantes.	<i>“Sem nenhum apoio do Estado”.</i>
Identificação dos estudantes	Processo	No ato da matrícula é questionado se o estudante possui NEE e caso responda que sim é direcionado para um inquérito mais específico sobre as NEE que possui. Posteriormente é contactado e questionado pelo NAI sobre a sua vontade em usufruir do Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE).	<i>“Existe sempre uma questão de resposta obrigatória sobre as necessidades específicas. (...) Portanto, pergunta-se aos estudantes se tem necessidades ou não. Então, a pessoa vai responder sim ou não. E se responder sim, a pessoa tem a possibilidade de responder a outro inquérito mais detalhado sobre as suas necessidades em concreto, sobre os apoios que teve no ensino anterior, se for o caso, para nos dar à partida uma ideia e informar a pessoa que existem estas condições”</i>
		Os dados sobre o número de alunos com deficiência auditiva e com surdez matriculados na Universidade do Porto são recolhidos internamente pelo NAI através da requisição do EENEE.	<i>“Eu por acaso não tenho aqui os dados. Para este ano, de DA não tenho ainda essa informação. Para os anos anteriores tenho, e posso lhe dar depois, não tenho aqui. Porque nós tratamos de recolher os dados dessa forma, dividindo em grandes grupos que é uma informação interna, não passa não é. Mas é uma informação que para nós muito úteis. Claro nós conhecemos e a informação que temos é daqueles estudantes que solicitaram a frequência ao abrigo do estatuto”.</i>

Dados sobre os estudantes com surdez que requereram EENEE no Ensino Superior	Falta de dados	Dados incipientes sobre a presença e frequência dos estudantes com NEE no Ensino Superior. Os dados que existem são referentes ao inquérito anual realizado pela Direção Geral de Estatística do Ensino Superior.	<i>“Porque a nível nacional, para além do inquérito que é feito anualmente, não sei se esta familiarizada com isso, já há 3 anos, da direção de estatística, sobre a presença de estudantes com NEE no contexto de ensino superior. Mas é só isso que existe e esses dados que existem, são dados muito incipientes”.</i>
	Estudantes da UP com surdez.	Estão matriculados na UP 11 estudantes com surdez, 2 na faculdade de desporto, 3 na faculdade de psicologia, 2 em direito, 1 em letras e outro em ciências.	<i>“Ao nível da surdez profunda, que usa como língua natural ou materna a LGP, nós temos inscritos 11 estudantes. // (...) na de desporto, das ciências, psicologia, letras e direito. Estão aqui. Há 4 em desporto, é o sítio onde há mais. 3 em psicologia e depois 2 em direito e depois por aí”.</i>
	Importância	Importância dos dados e da informação para a análise da realidade de modo a atuar adequadamente.	<i>“Porque eu acho que a lei de proteção de dados nos trouxe alguns constrangimentos, não é? Que eu acho que ainda não entendemos muito como viver com esta lei de forma a que efetivamente haja uma proteção, não é? Da vida das pessoas da sua informação, dos seus dados. Mas por outro lado, também permita aos serviços terem informação de forma a atuar. Senão, de outra maneira é impossível trabalhar. Se não sabemos as pessoas que estão no nosso universo e as suas características será impossível atuar adequadamente”.</i>
Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	Público de intervenção	O NAI realiza a sua intervenção com os estudantes que solicitam o estatuto do estudante com NEE.	<i>“Porque nos de facto só trabalhamos com estudantes que tomem a iniciativa de solicitar algum pedido de apoio, de suporte, de contactar os serviços para procurar algumas condições de equidade”</i>
	Intervenção	O NAI fornece informações sobre o estatuto do estudante com NEE.	<i>“Contactamos no sentido de saber se ele quer ter o estatuto de NEE, enfim, dar-lhe mais informações para ele escolher como quer prosseguir com o seu percurso académico”. “pedimos que esse plano individual nos seja entregue para termos conhecimento dos apoios que aluno teve para saber os que resultaram e os</i>

			<i>que e os que não resultaram, não é. Mas em primeiro lugar, ouvimos o estudante”</i>
Intervenção realizada pelo NAI no âmbito do EENEE	Análise das necessidades	Conversa com o estudante sobre as suas necessidades e apoios que possuiu no ensino obrigatório.	<i>“Contactamos no sentido de saber se ele quer ter o estatuto de NEE, enfim, dar-lhe mais informações para ele escolher como quer prosseguir com o seu percurso académico”. “pedimos que esse plano individual nos seja entregue para termos conhecimento dos apoios que aluno teve para saber os que resultaram e os que e os que não resultaram, não é. Mas em primeiro lugar, ouvimos o estudante”</i>
	Tipo	Trabalho individualizado onde se criam relações.	<i>“(…) vou mantendo o contacto com muitas pessoas que passam pela universidade porque é um trabalho de apoio muito individualizado e criam-se relações que depois continuam, não é?”</i>
Legislação	Existente	Legislação mais consolidada nos Apoios Sociais, nomeadamente com o regulamento das bolsas de estudo. Contudo, considera-se que os apoios económicos não são suficientes para diminuir consideravelmente as dificuldades sentidas por estes estudantes no ES.	<i>“Estes grupos foram adquirindo, ao longo do tempo, uma, uma, enfim, uma maior força em apoios sociais, foi-lhes considerado que para a frequência seria importante um reforço a nível económico. E houve aqui melhorias, nomeadamente com o regulamento de bolsas, com o artigo 24, a bolsa de 65% de incapacidade, a majoração das bolsas sempre que o estudante é bolseiro. Houve uma série de coisas que, efetivamente, vieram ajudar por essa via, a questão é que muitas vezes os problemas não se resolvem só com dinheiro. As dificuldades não são só económicas, há outras e até mais graves, barreiras mais fortes no contexto superior”.</i>
		São tidas como referências a Convenção das Pessoas com Deficiência; a Lei Nº 46/2006; a Lei 38/2004; a Constituição da República Portuguesa; assim como, o Estatuto do	<i>“O que temos são referências muitas amplas. Em relação à convenção das pessoas com deficiência é uma referência muito importante porque sistematizou aqui uma série de coisas. A lei da discriminação, a 46, também é muito importante, ajuda a enquadrar. A constituição da república, este enquadramento jurídico mais global. O próprio estatuto da universidade que fala da igualdade e inclusão. E nomeiam inclusivamente este grupo.</i>

		Estudante com Necessidades Educativas Especiais (EENEE).	<i>Mas é tudo muito genérico, orientações muito globais que nós não temos nada... depois há também a lei da reabilitação/ integração das pessoas com deficiência que são também uma referência”.</i>
		Foi referida a recomendação do GT-NECTES no âmbito da legislação, nomeadamente a importância do financiamento às IES e a revisão periódica de possíveis leis sobre a frequência dos estudantes nas IES, de modo a adequar a legislação às necessidades atuais.	<i>“Foram feitas várias propostas, nomeadamente no financiamento à universidade, para poder contemplar uma série de coisas ou expressar estes conjuntos claramente neste contexto. E na altura nos pareceu importante que houvesse uma legislação específica para a frequência dos estudantes. Mas à semelhança da lei de financiamento do ensino superior, há um conjunto de legislação que está previsto nessa lei que deve ser de publicação anual em função do orçamento de Estado, etc. o que nos sugeríamos é que a questão de frequência destes conjuntos também pudesse ser alterado em cada ano ou, enfim, com a periodicidade que legislação que está escrita é feita e que pudesse considerar as questões específicas da frequência destes conjuntos, não é, de forma a apoiar as universidade no desenvolvimento de estratégias, políticas e práticas que pudessem ser mais equitativas. A verdade é que é necessário a revisão constante porque o que temos visto quer na universidade, quer a sociedade a universidade e as pessoas, estamos numa mudança muito acelerada e, portanto, isto não pode ser uma coisa que se faz e fica”.</i> <i>“Ou seja, a mudança que tem havido, quer nos contextos da universidade, na sua organização, quer das pessoas, a forma como chegam, como se preparam, os meios que necessitam, tem mudado imenso. Mesmo o perfil das pessoas é muito mais diverso. É interessante que tenha esta possibilidade de revisão e alteração para incluir e alterando e moldando em função também das necessidades das pessoas e das instituições que por aqui passam”.</i>
*Investigação	Necessidade	Importância da investigação para a análise da realidade e sua visibilidade.	<i>“E o vosso trabalho também ajuda, não é? Haver gente que investiga estas coisas, que revele estas realidades, que as amplie, em termos de investigação é muito importante”.</i>

Articulação do ensino secundário e ensino superior	Direccionalidade	Articulação realizada pelos estudantes ou pelas escolas que tentam perceber junto das IES as condições de acesso e frequência destes estudantes.	<i>“Não é uma articulação direita é através estudante. Nós não contactámos as escolas. Acontece às vezes o contrário”. // “Portanto, os contactos são pontuais, feitos pelo aluno caso ele necessite ou feito pelos professores de educação especial, ou pelas estruturas da escola que de alguma forma acompanham os alunos e depois querem fazer esta transição e contactam-nos para entender dentro das instituições de Ensino Superior querem concorrer, perceber quais são as condições do ensino superior”.</i>
	Descontinuidade	Os apoios que os estudantes tiveram até ao ensino secundário não são obrigatoriamente os mesmos no ensino superior devido à especificidade deste nível de ensino, contudo, são objeto de referência para os apoios que podem ser prestados.	<i>“Há coisas que poderiam funcionar no ensino secundário e que no ensino superior pode não funcionar de todo e é preciso rever. Claro que o que foi feito antes e a forma como o estudante trabalha, trabalhou, é uma referência e pode nos ajudar nas opções e que em conjunto com o estudante e com o coordenador do curso vamos fazer. Mas não é necessariamente igual”.</i>
Comunicação	Língua Portuguesa	Necessidade de as pessoas surdas aprenderem e consolidarem competências na língua portuguesa.	<i>“Ora sem dúvida o tema da comunicação é um tema. Um tema muito importante que não depende do próprio só. Obviamente que o próprio tem um trabalho a fazer, na aprendizagem da Língua portuguesa. Nós também precisamos de aprender outras línguas orais para nos expandimos de alguma forma, não é? E é importante que eles também façam esse esforço da aprendizagem de uma segunda língua. Mas não depende só deles. A sociedade e sobretudo as pessoas que mais contactam com eles também tem de mudar, as estruturas também têm de mudar”.</i>
	Língua Gestual Portuguesa	Necessidade da comunidade ouvinte aprender e consolidar competências na Língua Gestual Portuguesa.	
Medidas de Apoio	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	O intérprete de LGP é o apoio mais usado pelos estudantes surdos, nomeadamente na tradução e interpretação das aulas e dos momentos de avaliação, mas existe a necessidade de alargar este apoio a outras dimensões da vida académica, como é o exemplo dos trabalhos de	<i>“Para este conjunto de pessoa, e até mais os estudantes surdos, cuja língua primeira não é o português. Há aqui uma necessidade, certamente de intérprete de LGP. (...) nós financiamos interprete na sala de aula, nas avaliações para a tradução nos enunciados e para as tutorias, consulta aos professores individuais sempre que é necessário. // “E o financiamento de intérprete por parte da universidade é ainda de alguma forma, não está a ser o que seria o mais interessante.</i>

		grupo ou tradução e interpretação de materiais de estudo.	<i>Nós temos intérprete, mas por exemplo, em trabalhos de grupo, ou na leitura de material, que é preciso, nós não financiamos”.</i>
	Legendagem	Para o estudante com DA é utilizado mais o recurso da legendagem.	<i>“Sim. Necessariamente. Tem de se chamar a atenção para estas questões. E é aqui que falha. Os vídeos têm de ser legendados, tudo tem de ser legendado.”</i>
Planos Curriculares	Adaptação	Necessidade de adaptar componentes específicas de determinados cursos às necessidades do estudante.	<i>“Mas mesmo a forma como há a avaliação e a estruturação de disciplina de língua, tem a componente da oralidade, tem uma série de componentes, como se aplicam estas componentes a um surdo que é surdo?”</i>
Materiais e recursos pedagógicos	Adaptação	Necessidade de utilizar materiais e recursos visuais, como esquemas e destaque de informações relevantes.	<i>“Estes alunos são muito visuais, a visão é algo onde eles se apoiam imenso, conseguem captar muita coisa, e por exemplo, recorrer a esquemas, a coisas visuais onde se destacam determinadas ideias, de determinada forma, usando cores e esquemas, é muito mais fácil para eles perceberem do que simplesmente lhes entregarem um texto até muito claro em termos de português, mas uma pessoa perde-se pelo meio”.</i>
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	Precariedade laboral	A profissão de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa no Ensino Superior português é precária, não possuindo grupo de recrutamento nem lugar nos quadros das Instituições de Ensino Superior.	<i>“Ou seja, não existem grupos recrutamento nem lugares no quadro para os intérpretes no contexto da Universidade.”</i>
Comunicação e Informação Administrativa (Serviços da UP)	Caracterização	Comunicação precária. Existe formação de LGP para os RH da Universidade, mas a fluência da língua é ainda deficitária.	<i>“Essa relação com os serviços é muito precária”.</i> <i>“Ficou um bocado parado com a pandemia, mas existe um curso de LGP dentro do plano de formação dos RH da universidade com já 160 horas”.</i> <i>“Mas muitos de nós já falamos LGP. Já existem pessoal dentro do sistema de ação social, eu falo LG, há colegas da faculdade de letras, alguns elementos da secretaria e da rede também já falam, ainda é muito incipiente o nosso domínio da língua, 160 horas é pouco”.</i>

			<i>“Os alunos no contacto com os serviços têm muita dificuldade. Há pessoas que ainda vão falando, mas manter uma conversa tem de ser mediado pelo intérprete (...)”.</i>
	Tipo	Dificuldade de comunicação com serviços administrativos através da escrita.	<i>“E eu mandei essa informação sobre a bolsa de colaboradores e podem fazer trabalhos no contexto da universidade muito úteis e não aconteceu nada. E no outro dia pedi a um aluno surdo (...) para ele fazer um vídeo em LGP a explicar isso aos alunos surdos, porque eu achava que eles não estavam a perceber o que eu estava a dizer. Foi super engraçado. E ele enviou e começou logo a ter reações. “ai é? Como faço? Onde posso trabalhar? Posso ganhar algum dinheiro?” coisa que antes já tinha enviado não sei quantos e-mail e não tinha tido resposta. Por isso a aprendizagem da LGP é fundamental”.</i>
*Acessibilidade digital	Ferramentas	Plataforma de acessibilidade da UP que contém informações sobre como produzir informações acessíveis a vários públicos.	<i>“Nós temos a plataforma de acessibilidade que pode ser acedida através do NAI e da plataforma ao NAI. Há um conjunto de informação, a plataforma é para ensinar as pessoas a produzir informação acessíveis a vários públicos. E na área recursos, com a pandemia, publicamos uma série de dicas para diferentes contextos e públicos, o que o professor deve ter em conta nas aulas à distância para diferentes tipos de alunos”.</i>
		Disponibilização de ferramentas <i>open source</i> para legendagem de vídeos ou de aulas gravadas pela aplicação zoom, havendo a necessidade destas ferramentas serem ativadas pelos docentes;	<i>“Também colocamos lá uma série ferramentas simples e open source para legendagem por exemplo. Para legendagem curta. Por exemplo se eu quero mostrar um vídeo eu consigo legendar rapidamente um vídeo do Youtube. Há um conjunto de ferramentas disponíveis, muito fáceis de usar, muito intuitivas, que faz isso rapidamente. Há ferramentas de transcrição no zoom, de legendagem. Ou seja, é possível fazer isso, o que é preciso saber que elas existem e ativá-las. O que nós fazemos é dar isto a conhecer. Mas eu percebo que metade passa ao lado. Há tanta coisa. Eles já estão tão atrapalhados, então no segundo semestre do ano anterior eles já estavam tão assoberbados para perceber o básico que não iam ‘tar a ver como haviam de...”.</i>

	Défices	Apesar da importância da acessibilidade digital e de informação no contexto universitário, esta continua a ser deficitária.	<i>“Então a acessibilidade digital e de informação que na universidade é tão importante é tão incipiente que é um horror”.</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Aumento requisição ENEE	Aumento exponencial dos estudantes com DA que pediram o ENEE após a alteração para a modalidade de ensino online.	<i>“E por curiosidade, no tema da DA, no ano passado, com esta história da pandemia, houve vários estudantes a identificar-se. Eram alunos com DA que conseguiam fazer leitura labial e que à partida não tinham dificuldades, ou pelo menos eles sentiam que não necessitavam de suporte, a forma como eles faziam resultava, estando a fazer o seu percurso sem se identificar junto dos serviços e muitas vezes sem se identificar junto dos professores, e por isso foi uma grande surpresa quando vários, de repente, com o uso de máscara, deixaram de ter acesso à informação”.</i> // <i>“Não é a mesma coisa fazer a leitura labial em diferido, não é? Por estas ferramentas online”.</i>
	Negativas	As máscaras de proteção individual foram uma barreira comunicacional para os estudantes com deficiência auditiva, que ficaram impossibilitados de ler os lábios e com uma menor perceção do que é dito.	<i>(...) mas havia dificuldade porque os professores estavam com máscara. Enfim, uma confusão. Ainda chegamos a comprar mascaras transparentes, mas depois, uff... horrível.</i>
		Dificuldades de o estudante surdo acompanhar toda a dinâmica da aula online;	<i>“Para todos, para qualquer aluno sente dificuldade. Mas a questão dos surdos, por exemplo, ter uma intérprete à distância, puff. ‘Tar a marcar a interprete no ecrã e depois o resto passa-te ao lado... Não consegues acompanhar, os colegas estão a fazer outra coisa e ele ainda está a receber informação. Uma baralhação tremenda”.</i>
		Maior esforço na tradução e interpretação na área da saúde, nomeadamente quanto a informações	<i>“Sim, eu sei que se tem feito um esforço maior. Agora nos quadros do INR, o Luís e a Sofia, e agora eles traduzem tudo coitadinhos (risos), e tudo o que é da saúde está a ser traduzido. E isso trouxe uma mudança importante porque se está a traduzir tudo o que é sobre a deficiência. É importante</i>

		sobre o COVID-19 e sobre as medidas políticas desenvolvidas.	<i>para a inclusão. Mesmo com os temas da pandemia, as mudanças política e a legislação foi um avanço grande e significou muito”.</i>
	Adaptações	Quando a Universidade implementou o regime de aulas por turnos, onde cada turno tinha semanas intercaladas de aulas online e aulas presenciais, os estudantes surdos tiveram a possibilidade de estar sempre presencialmente nas aulas com o intérprete, ao passo que, os estudantes com déficit auditivo tiveram a possibilidade de permanecer na modalidade online.	<i>“Alias, nesta fase, no primeiro semestre, em que havia aulas online e presencialmente, os surdos teve a exceção de estar presencialmente com o interprete. Tiveram esta exceção de estar em todos os turnos presencialmente com o interprete. Depois é que tiveram de ir todos para casa. Ou em casos em que os professores estivessem em quarentena. Mas havia essa oportunidade de estar sempre presencialmente”.</i> <i>“E os de baixa audição ao contrário, estarem online (...)”.</i>
*Docentes	Formação	Falta de formação dos docentes na área da inclusão.	<i>“O que acontece, muitas vezes, é que há pouca formação nesta área aos docentes. E os docentes em geral acham que a pessoa surda é uma pessoa que não ouve, ponto. E o que é escrito não há problema. Enfim. E apesar da presença do intérprete, que ajuda, não chega. O mais difícil é trabalhar com o docente na adaptação dos materiais. Perceber que estas pessoas tem um ritmo diferente dos diferentes alunos. Então os de baixa audição, ainda pior, tem de fazer um esforço enorme. Os professores ficam de costas para eles, viram-se para o quadro e põe-se a falar (...) E isto mexe muito com uma educação da pessoa como professor face aquela especificidade que tenho à frente. Eles têm uma forma de trabalho diferente. Passar esta mensagem aos professores tem sido, e continua a ser, uma enorme dificuldade, enorme”. //</i> <i>“Mesmo ao nível, porque por exemplo, basta veres o currículo dos mestrados em ensino da universidade do porto. Têm 0 horas de formação em inclusão. Para pôr pessoas, para colocar profissionais num contexto em termos legais, cada vez mais exigente, não é? De inclusão. E</i>

			<i>nós não falamos disso na formação inicial, 0 horas, pelo menos expressas no currículo. Não vez expressamente um conteúdo específico nesta área.</i>
	Sensibilização	Progressiva sensibilização dos docentes para estas questões.	<i>“Que agora eu às vezes surpreendo-me com reações, amm, adequadas (risos) da parte dos docentes. Houve ali um despiste de um estudante que se esqueceu de avisar que ia fazer o exame à parte, numa sala separada, não falou com o professor e tu escreves ao professor “ó professor vai ter este estudante daqui a dois dias, se precisar nós vamos e asseguramos e estamos lá”, e ele responde “não se preocupe, eu conheço, estou a par”... e tu, quer dizer (risos), surpreendes-te. Tu dizes “uau que fixe”.</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Comunicação	Dificuldades na comunicação com os colegas e docentes sem mediação do intérprete.	<i>“Estas pessoas não falam com ninguém, estão isoladas. (...) Portanto estás ali completamente sozinho (...) ninguém fala contigo. Às vezes até têm medo de dizer alguma coisa porque depois começa uma conversa... elas podem conversar por mensagem ou escrevendo, mas é penoso, muito penoso... Já viste o que é escrever “Olá, tudo bem?” e o outro responde...”.</i>
		Dificuldade de comunicação com serviços administrativos da IES.	<i>“Faz muita falta, não é a mesma coisa eu mandar uma informação sobre, por exemplo, a inscrição na bolsa de colaboração (...) E eu mandei essa informação sobre a bolsa de colaboradores e podem fazer trabalhos no contexto da universidade muito úteis e não aconteceu nada. E no outro dia pedi a um aluno surdo (...) para ele fazer um vídeo em LGP a explicar isso aos alunos surdos, porque eu achava que eles não estavam a perceber o que eu estava a dizer. Foi super engraçado. E ele enviou e começou logo a ter reações. “á é? Como faço? Onde posso trabalhar? Posso ganhar algum dinheiro?” coisa que antes já tinha enviado não sei quantos e-mail e não tinha tido resposta. Por isso a aprendizagem da LGP é fundamental”.</i>
	Isolamento	Os estudantes surdos geralmente sentem-se isolados devido à barreira de comunicação existente.	<i>“Estas pessoas não falam com ninguém, estão isoladas”. “Nós continuamos a ter alunos surdos e com baixa audição que se sentem frustrados, com todas as condições que tem, ou seja, o isolamento, a falta de comunicação com o professor, o não entender o que o outro é o que é que precisa.”</i>

	Língua Portuguesa	Dificuldade das pessoas surdas se expressarem e compreenderem a Língua Portuguesa escrita.	<i>“O que acontece é que no caso da DA e na surdez em concreto a mensagem escrita passa muito ao lado. Ou seja, tudo o que é informação escrita, não tanto na baixa audição, mas mais na surdez, é muito penoso, em geral. Muito, muito, muito complicado. E é muito esforço no caso deles, não é?”</i>
	Mobilidade internacional	A mobilidade internacional dos estudantes surdos, nomeadamente com o Programa Erasmus, é condicionada devido às especificidades linguísticas de cada comunidade surda, assim como, pela língua de formação dos ILGP.	<i>“No caso dos surdos (...) a questão da internacionalização, da mobilidade etc. é uma questão muito importante para a questão da formação das pessoas, para o intercambio, para o desenvolvimento do conhecimento, ideias, das perspetivas, quer individualmente, quer para a sociedade, para as instituições e para a comunidade. E também para a comunidade surda. E o que nós vemos? Vemos que pelo facto de a comunidade surda ter uma língua muito específica, a língua gestual portuguesa, a língua gestual sueca, a inglesa. E não havendo interlocutores, quer ao nível dos intérpretes, quer ao nível da formação dos surdos noutras línguas gestuais ou eventualmente línguas orais, tudo isto tem de ser pensado”.</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Dia da língua materna	No ano letivo 2019/2020 no dia da língua materna foi comemorada a Língua Gestual Portuguesa onde os usuários desta Língua puderam partilhar com a comunidade académica aspetos da sua língua.	<i>“Na língua gestual, no dia da língua materna, que é agora acho a 22 de fevereiro. No ano anterior foi a LGP, porque se escolhe uma língua materna e nesse ano, no ano de 2020 foi a LGP. E foi super participada por pessoas surdas, quer da universidade, alunos, quer da comunidade. Imensas pessoas surdas presentes a dar testemunhos, a falar da sua língua, foi muito interessante”.</i>
	GTAEDES	O GTAEDES desenvolve ações no âmbito da inclusão no ensino superior junto das escolas, das instituições e instâncias governamentais.	<i>“(...) quer o serviço NAI, quer através do GTAEDES, que é um grupo preocupado com o tema da inclusão, e, portanto, esse grupo organiza uma série de ações sobre a inclusão no ensino superior (...)”.</i>
Percurso académico dos estudantes	Dados	Falta de informações nesta área, sendo importante vir a recolher estes dados.	<i>“Há muita falha na recolha de informação a esse nível. Lá está é outra vez o problema da proteção de dados. Acho que seria fundamental nós fazermos uma recolha destes números, destes grupos, não só a nível da progressão, mas sobre as taxas de abandono destes grupos até para</i>

			<i>comparar com outros grupos e da empregabilidade. Era um fator muito importante”.</i>
	Fatores de insucesso	Percepção de que existe muito abandono escolar, mas que tem vindo a diminuir com relação ao aumento de medidas de inclusão efetivas no ensino obrigatório.	<i>“Agora que há muitas desistências há. Há bastantes desistências. Eu acho que as desistências também têm diminuído em proporção ao desenvolvimento das medidas de inclusão no secundário. Medidas de inclusão, de integração, a sério”.</i>
		O abandono do ensino superior relacionava-se, há uns anos, com a formação deficitária dos estudantes aos longo da escolaridade obrigatória, fomentando crenças em capacidades que não eram trabalhadas adequadamente, resultando na frustração do estudante no Ensino Superior.	<i>“Porque o que nós víamos há uns anos atrás é que a formação era muito deficitária para estes grupos, deixava-se passar os alunos, com umas notas altíssimas e depois era uma frustração. As desistências vinham daí. Porque o aluno chegava ao ensino superior e tinha exigências e constatava que o que lhe tinham feito era muito injusto, tinha-o feito acreditar que tinha aquelas competências e não tinham”.</i>
Dificuldades sentidas pelo NAI da UP	Tipo de resposta	Trabalho de resposta urgente, com pouco tempo para uma intervenção holística.	<i>“Olha pensar e sentar é a coisa mais difícil de fazer este momento. O nosso trabalho, o nosso ritmo é o crítico e o urgente (risos). O outro, que seria ter alguma distância para poder, ok, vou me distanciar desta situação e perceber todo o potencial e ter uma visão holística da questão e entender como me posso ligar a diferentes intervenientes e produzir algum desenvolvimento... isso não há espaço (risos). (...) E é assim que nós estamos a trabalhar e o que se está a perder é tanto”.</i>
	Recursos Humanos	Falta de recursos humanos.	<i>“Uma pessoa vai envelhecendo, as nossas ideias, a forma de ver o mundo, a nossa mundividência fica mais empedernida, às vezes fica difícil até ver o essencial. Não é fácil. Nós precisávamos de mais gente para nos ajudar a trabalhar, contrata mais gente, ter mais pessoas a produzir coisas, e a auxiliar em todos este potencial que vai surgindo que é tanto”.</i>

Avaliação e Monitorização das políticas de inclusão da UP	Processo	São realizados encontros com os estudantes para avaliar as medidas e apoios prestados, apesar de não ser muito frequente devido à sua perspectiva pragmática da participação.	<i>“O que promovemos são encontros entre os estudantes para avaliar o que se está a fazer e o que é preciso mudar. (...) Sobretudo temos aprendido com eles. // “Nós tentamos juntá-los, embora não abusamos muito dessa ferramenta, até porque eles trabalham e esforçam-se muito, o tempo que têm é pouco para o que têm para fazer e também têm a perspetiva pragmática de que daqui a 3 anos não vão estar cá e por isso tem de investir no curso, e quer dizer, têm razão. Mas sempre que possível tentamos através de inquéritos ou presencialmente... tentamos perceber qual é o impacto e o que se pode mudar”.</i>
	Diretrizes	Recomendações do GTAEDES;	<i>“Nós não temos referências nenhuma, temos referências do estrangeiro, da forma como funcionam os serviços de apoio, temos referências do GTAEDES do que se faz noutras instituições, e vamos orientar a nossa ação de acordo dessas experiências e em função do feedback que os próprios nos dão”.</i>
	Potenciadores de mudança	As mudanças que se têm vindo a desenvolver no processo de inclusão dos estudantes no Ensino Superior são potenciadas por dois movimentos convergentes: o de baixo para cima, quando é o estudante a requer necessidades de adaptações, ou de cima para baixo, quando são realizadas recomendações internacionais, europeias ou nacionais sobre o tema.	<i>“À medida que estes alunos entraram na universidade, a universidade teve de se adaptar, de mudar com estes alunos. Nós só mudamos se vier por baixo. É difícil ser a universidade a mudar”. // “É. Não é proativo. Acho que vai mudando um bocadinho, até por imposição exterior das recomendações que têm vindo. Por exemplo, a convenção foi muito importante neste contexto, a lei da acessibilidade da diretiva da acessibilidade digital. Portanto isto tudo também empurra de cima numa direção, numa necessidade de mudança, mas tem sido sobretudo de baixo, conseguimos obrigar a universidade a se ativar de outra forma”.</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes	Diversidade	A Universidade deve acolher a diversidade e adaptar-se a ela, percebendo quais os possíveis caminhos e progressos na área da inclusão no Ensino Superior.	<i>“Nós temos de repensar e mudar no interior da academia. As universidades não podem pretender acolher diversidade e depois ter um molde, ter uma coisa, e tentar enfiar todos naquela coisa. Esta coisa tem de mudar, tem necessariamente de mudar e adaptar-se a esta diversidade. De outra forma estamos a obrigar, neste caso, um surdo a ter uma nota na oralidade (risos) quando ele não comunica oralmente”. // “Agora, também temos de</i>

			<i>perceber qual é o progresso e quais são os caminhos. Não temos de nos manter nos mesmos caminhos”.</i>
	Inovação	A Universidade deve promover a inovação e a mudança, transmitindo as mesmas à sociedade.	<i>“É este click que precisamos de fazer, não estarmos tão encerrados no nosso modelo, na nossa forma, naquilo que é conhecido e dar um passo para o desconhecido. Que é também o papel da universidade, não é? O papel da Universidade é estar à frente, promover a inovação, promover a mudança, quer internamente quer transmiti-la ao social”.</i>
	Disponibilização de apoios	Disponibilizar ILGP para os alunos que assim o necessitem.	<i>“Mas efetivamente se a universidade quer cumprir o seu papel como instituição de ensino, é mais do que obrigatório isto”.</i>
*Participação e representatividade académica dos estudantes	Dificuldades	Dificuldade de os estudantes participarem noutros papéis da Universidade, para além do de estudante.	<i>“Que é uma coisa muito complicada para estes alunos, que é o perspetivar a sua participação, para além de estudantes e nas aulas, puderem participar noutros sítios, como na bolsa de colaboração, na associação de estudantes, eles não concebem essa participação numa lista para a associação de estudantes, nos conselhos de representantes, nos conselhos de gestão (...)”</i>
		Pouca representatividade dos grupos com deficiência ou incapacidade nos serviços que os apoiam.	<i>“Porque nós achamos que uma coisa vai funcionar, e ainda por isso temos esta dificuldade, de estar num serviço onde não sou, não somos pessoas com deficiência. Temos um colega cego, mas era importante que este serviço tenha mais pessoas com deficiência”.</i>
	Necessidade	Importância da representatividade e da participação dos estudantes nos contextos como motor de transformação social, nomeadamente nas associações de estudantes e nos conselhos de representantes e de gestão.	<i>“(...) e era importante que eles estivessem lá porque isso iria ajudar de forma significativa a mudar. Iria obrigar aquele conselho a perceber a dificuldade de comunicação daquela pessoa.” // “É preciso que as pessoas estejam nos sítios para mudar as coisas. Não se vai mudar por decreto, vai ter de ser pela participação. E isso aconteceu na universidade. À medida que estes alunos entraram na universidade, a universidade teve de se adaptar, de mudar com estes alunos”.</i>
	A presença destes estudantes constitui uma oportunidade de		<i>“Esta pessoa que se arriscou vir estudar línguas tem um potencial para a universidade se puder alterar, mudar, crescer, importantíssima. // “Quanto eles têm a sorte de terem um colega cego ou surdo, eles têm uma</i>

		desenvolvimento institucional, pessoal e social.	<i>oportunidade incrível. Muda. Até nisso a diversidade na universidade é interessante, em cursos onde existe um estudante desses, normalmente o diretor do curso vem sempre nos convidar para ações de sensibilização etc. por iniciativa do estudante. O estudante acaba por trazer formação aos colegas pelo facto de lá estar. Já nos aconteceu com alunos cegos na faculdade de letras [curso de ensino] que nos convidaram e até o trabalho nas escolas teve haver com isso, com a acessibilidade, acessibilidade na comunicação. E fez-se coisas nessa área. E, portanto, faz-se muito trabalho assim. E esses cursos, os outros alunos tiveram a sorte de puderem estar mais sensíveis e alerta para estas especificidades. // Temos este potencial humano que nos traz os problemas, que nos expõe as dificuldades, os desafios e que de alguma forma nos obriga a avançar, não é?”.</i>
Educação Inclusiva	Equidade	Estes alunos devem ter condições de equidade, sendo que não é justo que os mesmos tenham menos condições ou condições de maior exigência para alcançar os mesmos resultados que outros estudantes.	<i>“Sempre com condições de equidade, de alargar à presença da diversidade e que toda essa diversidade não esteja discriminada, não tenha menos condições para poder, ou condições de mais exigência mais de sacrifício, porque estas pessoas têm frequentemente mais esforço para chegar ao mesmo sítio que as outras e isso não faz muito sentido”.</i>
	Responsabilidade Social	A educação inclusiva deve ser uma preocupação transversal à sociedade.	<i>“Precisa de apoio para desenvolver o seu potencial ao máximo e encontrar soluções para problemas que transcendem, que dele faz parte e que o transcende a ele e que deveria ser uma preocupação social (...)”.</i>
*Participação representatividade comunidade surda	Empoderamento da	Necessidade de empoderar a comunidade surda no sentido de valorizarem a sua participação e serem capazes de lutar pelos seus direitos.	<i>“(...) estes grupos têm também de ser trabalhados, se dignifiquem. Porque acho que as pessoas não reconhecem que elas próprias tem valor. Vêm-se mais como um peso que não querem incomodar do que uma mais-valia. Também empurrado por nós esta perspetiva, este é um preconceito que já vem de trás. A deficiência é um peso, uma desgraça... (...) eles puderem ter essa consciência, e acho que a nova geração tem mais esta consciência, felizmente, embora não completamente, porque há momentos onde essa convicção se esbate e também decorre das dificuldades porque é preciso ser muito resiliente, porque estar isolado, não conseguir, começa a sentir</i>

			<i>que isto não é para ti, que não és capaz e as coisas começam a influenciar. Mas é preciso esse reforço, essa reivindicação da parte deles, serem mais proativos e participarem mais”.</i>
	Informação	Devido à falta de informação acessível para as pessoas surdas, estas podem não saber os direitos ou então fazê-los valer.	<i>“(...) há está dificuldade de o surdo integrar o social. Porque o que é feito, mesmo para eles é normalmente comunicado por escrito e eles não sabem de nada, são mesmo “outsiders” são pessoas sempre fora. Das coisas mais básica...”. // O problema é que, isto existe, mas se os surdos não pedem e as instituições não sabem, não conhecem... e depois se os surdos não sabem a legislação, não conseguem mostrá-la, não conseguem valer os seus direitos... eles ficam sempre com a informação a metade nunca conseguem explicar claramente o que precisam. É muito difícil, sobretudo que para eles que lhes estão a explicar não muito clara.</i>
Inclusão Laboral	Facilidades	Apesar de demorarem mais tempo a encontrar um emprego, na generalidade, os estudantes com DA e com surdez são colocados.	<i>“(...) o que tenho constato, na generalidade, é que eles demoram mais tempo a serem colocados, mas são colocados. Eles não ficam em casa. Embora claro, em geral, demoram mais tempo, em geral, nem sempre. Mas era interessante ter dados concretos. Pelo menos mais um ano”.</i>
		A inclusão laboral destes estudantes tem sido fortemente influenciada por medidas políticas.	<i>“Com as cotas para o público e agora, recentemente para o privado. Agora querem todos contratar pessoas com deficiência e todos com formação. Está-se à procura de técnicos de informática, de gestão, enfim... gente com habilitação superior para integrar quadros onde eles têm obrigatoriedade de preenchimento de uma cota ou de uma multa. Temos agora as empresas a contactarmo-nos”.</i>
	Dificuldades	Dificuldade de a Universidade adaptar os serviços de apoio à empregabilidade que possui para este grupo de alunos.	<i>“O problema é a universidade organizar-se, primeiro para identificar estes alunos, depois conhecer e saber como podem ajudar, ou seja, como podemos ajudar, naquilo que ajudam os outros, na gestão de carreira, nos currículos, para uma pessoa por exemplo cega ou surda... e é esse trabalho que estamos a tentar fazer com a unidade de empregabilidade. Mas isso é por pressão das empresas. Acho que isso vai mudar em breve por isso, porque há essa pressão de, de, e também dos próprios estudantes</i>

			<i>de quem aceder a estes serviços e querer estes apoios que têm os outros todos. De acederam às estruturas que a universidade oferece, não é? Como a feira de emprego. Como abrir uma feira de emprego sem intérprete para fazer a mediação com as empresas? O que vai lá fazer um surdo?"</i>
*Estratégia Nacional para a Deficiência	Défices	Recomendações deficitárias no âmbito do Ensino superior.	<i>Tem duas coisas (risos). A acessibilidade física, como se fosse a coisa mais importante no contexto de ensino superior.</i>
		Colocou-se a responsabilidade do desenvolvimento de uma estratégia nacional numa estrutura (INR) que é pequena, dependente e sem recursos suficientes.	<i>"(...) uma estrutura pequeninha, sem recursos, sem delegações... apesar de já ter muitos profissionais, dos quais com deficiências. Mas é uma estrutura pesada, que está em Lisboa, é dependente, com poucos recursos e penduram tudo, todo o desenvolvimento da estratégia naquela estruturazinha".</i>
Recomendações	Relativas à legislação	Necessidade de um enquadramento legal sobre a inclusão no ensino superior.	<i>"Inclui os estudantes trabalhadores, mas outros grupos precisavam de um enquadramento mais interessante para poderem ter aqui um outro suporte no contexto da universidade para poderem fazer os seus percursos de forma mais equitativa".</i>
	Relativas à participação e representatividade académica	Criação de um Conselho que integrasse os serviços da Universidade e seus beneficiários. Uma intervenção integral e transversal que envolva a participação das pessoas na sua conceção, avaliação e reorientação.	<i>"Por haver mais do que um serviço, haver um conselho que envolvesse outros serviços da universidade e integrasse também as pessoas com deficiência e que as coisas mais macro pudessem ser trabalhadas e decididas com mais participação. Sempre me debati por isto. Embora os serviços não estão para isso, pronto. Mas eu acho que as coisas só vão avançar de forma integrada só quando a universidade decidir, ok, vamos, sei lá, fazer uma comissão, encontrar uma figura coletiva no interior da universidade que se responsabilize por estas questões de forma integral. E não como fazemos agora que parece que vamos apagando fogos".</i>
		O processo de inclusão só poderá ser melhorado quando a resposta for de um coletivo com a participação ativa das pessoas, quer em termos de presença nos contextos, quer no	<i>Até acho que a resposta só pode vir por um coletivo. Da participação destas pessoas, que venham mais participem mais. Quer dizer, 11 pessoas numa universidade, não é? Serão 20 em total entre baixa audição e surdez? Serão esses? Não é nada, não é? Num contexto de 30 mil alunos".</i>

		envolvimento das respostas à inclusão, nomeadamente com a sua participação nos órgãos associativos e de gestão.	<i>“Portanto, a participação é fundamental, e a participação não só como estudantes, ou seja, não só nas aulas, mas estimular a participação noutros níveis, noutras áreas”.</i>
Relativas ao financiamento aos ILGP		Necessidade de alargar o financiamento a outras dimensões da vida académica, como é o exemplo dos trabalhos de grupo ou tradução e interpretação de materiais de estudo.	<i>“Mas há muita coisa que fica de fora na dinâmica do estudante de ensino superior, sobretudo quando estamos numa comunidade que não fala LGP”.</i>
Relativas aos estudantes surdos		Possibilidade de os estudantes surdos adquirirem competências linguísticas mais diversificadas, de modo a possibilitar a mobilização internacional.	<i>“Está em discussão, em cima da mesa o ensino de línguas para pessoas surdas e a possibilidade da internacionalização. Nós já temos surdos a fazer cursos e especializações em tradução de LGP para LG inglesa, sueca, LGP internacional, portanto, no fundo, a comunidade surda também está a organizar-se de forma a ter mais mobilidade, a poder espalhar-se pelo mundo e estar no mundo como qualquer um de nós que usa as línguas orais. Encontrando vias e adaptações”.</i>

Tabela 24 Grelha de análise à entrevista ao/à representante da reitoria da Universidade de Lisboa (Área da Avaliação e Garantia da Qualidade)

Grelha de análise à entrevista ao/à representante da reitoria da Universidade de Lisboa (Área da Avaliação e Garantia da Qualidade)			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
*1Caracterização Instituições de Ensino Superior	Estratégias de gestão financeira	A atribuição dos apoios aos estudantes, nomeadamente os ILGP depende da estratégia de gestão financeira da IES/UO.	<i>“Am, isso depende sempre da estratégia de cada uma das escolas e no fundo das suas dotações e da disponibilidade que tem para o fazer e mesmo com disponibilidade financeira pode sempre decidir que determinada verba canalizada só para um estudante, enquanto que para outra coisa que abrange todos os outros e em que o investimento é o mesmo vamos imaginar, pode optar por isso e isso nós não podemos interferir, depende efetivamente das decisões e das prioridades internas.”</i>
Rede NEE	Representatividade institucional	A rede NEE possui representatividade de todas as UO da UL.	<i>“(…) nós a nível mais central, na reitoria, temos em funcionamento temos uma rede de necessidades educativas especiais que tem em representatividade todas estas escolas (…)”</i>
	Objetivos	Um dos objetivos da Rede NEE é a partilha intrainstitucional de conhecimentos sobre as questões da inclusão.	<i>“(…) e o que nós pretendemos fazer ao nível da reitoria com estes estudantes é fazer com que haja uma transferência mais efetiva de umas escolas para as outras, porque todas elas têm dinâmicas diferentes (...). // o que nós pretendemos é que as escolas com mais saber e mais tradição neste acompanhamento passam o seu ensinamento para as outras (...)”</i>
		Diluir diferenças sentidas entre as UO, nomeadamente na existência ou não de serviços de apoio ao estudante, através da nomeação de um profissional de referência da Rede NEE em cada UO.	<i>“O que nós tentamos fazer quando reativamos a rede foi, am, diluir estas diferenças em termos de funcionamento nas escolas Nós começamos por identificar em cada escola um responsável pelo apoio a estes estudantes, é este responsável na escola que integra a rede.”</i>
	Profissionais de referência	Técnicos dos gabinetes de apoio/integração; técnicos do	<i>“É de tudo um pouco. Depende também aqui muito da dinâmica de cada uma das escolas e da forma como estão organizados. Nós por norma os</i>

	departamento acadêmico; ou docentes do conselho pedagógico.	representantes das escolas quando existe gabinete de apoio ao estudante ou gabinete de apoio psicológico, representatividade é assegurada por técnicos desses gabinetes, quando não existem, é assegurado por técnicos do departamento acadêmico que acabam por centrar toda a ligação com o estudante (...) e então destaco alguém do conselho pedagógico por norma para integrar a rede e aí são docentes. Portanto, nós temos vários docentes na rede, temos representantes dos departamentos acadêmicos (...) nós só temos uma escola mesmo com um gabinete de inclusão e nesse caso é o responsável por esse gabinete que integra a rede.”
	São estes profissionais de referência que são um elemento de proximidade/contacto com o estudante.	“Mas o contacto desse estudante quando chega à faculdade, ao instituto passa sempre pelo elemento que é o representante dessa escola na rede. // esse técnico vai apresentar esse estudante aos outros serviços e vai chamar a atenção para todos os facilitismos que a escola tem para além daquele apoio que este gabinete presta. É este técnico que vai encaminhar e vai falar com a colega dos outros serviços e faz com que uma ponte facilitadora desta articulação e deste contacto.”
Organização dos profissionais de referência	Varia de acordo com a UO.	“(…) depois a forma como se organizam internamente também pode ser distinta de uma para as outras, porque muitos estudantes pedem o estatuto no departamento acadêmico e têm um elemento de ligação com um elemento do gabinete de apoio ao estudante outros podem pedir o estatuto nesse gabinete. Depende da forma como a escola está organizada internamente.”
Pontes de comunicação/informação	Os profissionais de referência de cada UO pertencentes à Rede NEE estabelecem a comunicação com a reitoria da UL.	“E depois ao nível da reitoria não, não nos é fácil acompanhar o apoio específico que é dado a estes estudantes em cada escola, mas nós conhecemos os responsáveis, interagimos com eles, fazemos reuniões presenciais (...)”.
Grupos	Sensibilização	“(…) e temos outro grupo direcionado para questões mais culturais e de sensibilização quer da comunidade no geral, quer da comunidade académica em que organizamos mostras, em que convidamos os visitantes a colocarem-se no lugar de uma pessoa com determinado tipo de deficiência em que disponibilizamos experiências, em que os limitamos num determinado sentido,

			<i>mas poderá ser isto ou outra coisa qualquer. O que interessa é sensibilizar para este tipo de questões e são estas atividades que nós fazemos am, ao nível da reitoria.”</i>
		Formação	<i>“Depois temos outro grupo direcionado para a formação e fazemos com algumas frequência ações de formação dirigidas a questões muito específicas e a “deficiências” muito específica, fizemos um primeiro ciclo, neste momento estamos a reativar essa atividade, já temos uma marcada e convidamos todas as escolas a estarem presentes, fazemos sempre isto numa perspetiva mais dirigida ao docente e mais dirigida ao técnico, porque é completamente diferente, am, e tentamos no final de cada uma das sessões de formação elaborar um pequeno manual que permita aqueles que não tiveram presentes nessas ações de formação, puderem consultar esses ensinamentos que foram transmitidos.”</i>
		Documentação e informação	<i>“O que é considerado útil é recolhido e todos têm acesso a tudo, é diferente de um técnico que nunca acompanhou os estudantes aparece-lhe um estudante, vamos imaginar, surdo e o que é que ele vai fazer? Não conhece a legislação, não tem que a conhecer, nunca foi confrontado com isso, am, e o que se pretende é que essa informação esteja toda reunida, toda centralizada num determinado sítio que facilite a pesquisa e que facilite a aplicação.”</i>
		Empregabilidade	<i>“Depois temos outro grupo mais direcionado para questões de empregabilidade que é no fundo nestas escolas mais pequeninas, muitas vezes nem há gabinetes de empregabilidade, mas com toda a certeza que nas escolas de maior dimensão eles existem só que a vocação é para os alunos num todo e não para estas especificidades então procuramos transmitir também aqui conhecimentos e um local de encontro para que estes saberes se transfiram de umas para as outras (...).”</i>
Dados sobre os estudantes com surdez que	Processo	Recolha anual.	<i>“Ok, então nós a nível centralizado o que fazemos é uma recolha de dados anuais que tratamos.”</i>

requereram EENEE no Ensino Superior	Tipo	Recolhidas informações sobre o tipo de deficiência dos estudantes matriculados em cada UO.	<i>“Anualmente caracterizamos as escolas em termos de admissão, estudantes com necessidades educativas especiais e tipo de deficiência e vamos analisando.”</i>
	Número de estudantes com surdez matriculados na UL	No momento da entrevista o/a entrevistado não possuía informação sobre o número de alunos com DA e com surdez matriculados na UL.	<i>“Eu agora não lhe sei dizer os números precisos, mas posso-lhe enviar.”</i>
Estatuto Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Abrangência	O EENEE da UL abrange todas as UO desta IES.	<i>“(…) nós percebemos que algumas escolas tinham um regulamento de funcionamento para estudantes com necessidades educativas especiais e outras não, então fizemos um regulamento chapéu que obriga a que seja atribuído um estatuto a estes estudantes com estas necessidades específicas e se a escola não tiver obrigatoriamente tem de seguir o da reitoria o que faz com que todos os alunos da universidade estejam abrangidos por ele.”</i>
	Motivos não requerimento do EENEE	Não querer ser identificado/catalogado como pessoa com deficiência.	<i>“(…) a informação que nos vai sendo transmitida a título informal, mas muitos destes estudantes não querem o estatuto porque não querem ser identificados como sendo portadores de determinada deficiência (...)Eu penso que muitos deles sentem essa necessidade só que quando põem na balança aquilo que interiorizam como benefício e como identificação de um determinado estatuto que os coloca como diferentes em relação ao colegas, eles optam por esta, por não querer o estatuto porque isso vai catalogá-los.”</i>
	Consequências do não requerimento do EENEE	Não disponibilização dos apoios previstos pelo EENEE.	<i>“(…) é uma grande barreira porque dificulta muito os apoios de que eles, no fundo o apoio que nós poderemos enquanto universidade podiam ser disponibilizados, mas como não estão regularizados dentro das normas esse apoio nunca irá chegar, mas é quase que uma barreira que é criada por parte do estudante (...)”.</i>
Legislação	Atualização	A atualização da legislação é considerado como algo prioritário devido à sua capacidade de transformação da realidade.	<i>“Eu acho que tudo muda com a implementação de legislação para este nível de ensino. A assembleia da república anualmente ou de dois em dois anos pergunta-nos sempre o quê que sentimos, qual é a, faz um rastreamento das condições e dos estudantes que existem em cada universidade e perguntam-nos o que é que</i>

			<i>nós consideramos que seja prioritário e esta questão da legislação é sempre das coisas mais prementes porque isto pode mudar tudo.”</i>
	Ensino Superior inclusivo	A obrigatoriedade das IES possuírem medidas inclusivas implica também um maior financiamento público.	<i>“Só que a obrigatoriedade também implica um acréscimo de financiamento e isto politicamente pode ser fácil ou resolúvel e andamos aqui (...).”</i>
Investigação	Disponibilização	Importância de disponibilizar os conhecimentos construídos com as investigações.	<i>“E há imensas pessoas a fazerem trabalhos interessantíssimos (...) porque não existe assim tanto nestas matérias, mas ao nível dos mestrados já existe trabalho desenvolvido que não é divulgado e devia de haver um repositório obrigatório em que isso, em que fosse acessível retirar algum conhecimento desse investimento que é feito porque muitas vezes não há profissionais disponíveis para fazerem o trabalho que o estudante faz com acompanhamento docente e que é obrigado a fazê-lo de forma aprofundada e daí muitas vezes saem coisas interessantíssimas (...)mas depois tudo isto se perde porque vamos pesquisar e isto não aparece com facilidade. Devia haver um trabalho a esse nível, porque esta área não tem tantos interessados quanto isso a querer trabalhar nestas matérias e quando são abordados são por diferentes pontos de vista, a sua é sociológica, mas pode ser psicológica, pode ser económica, pode ser multidisciplinar e todas essas abordagens são muito interessantes e deviam estar organizadas am, num sítio acessível e todos. Esses trabalhos acabam por se perder muito, às vezes até há o investimento por parte das instituições em colaborar nesses trabalhos, mas normalmente não há feedback e partimos sempre e depois partimos sempre do zero (...).”</i>
Ingresso Ensino Superior	Motivos	Contabilização dos estudantes com NEE no ES pode não corresponder à realidade.	<i>“(...) e que faz com que esses números sejam os que sejam contabilizados sejam muitíssimo inferiores, mas em cada um dos tipos de dificuldade, muito inferiores à realidade.”</i>
Ingresso na UL	Frequência	Não é frequente a UL ter estudantes com surdez.	<i>“Em relação a estes estudantes nós temos alguma tradição em os admitir, só que com surdez profunda não é muito comum (...).”</i>
Áreas de estudo	Artes	As artes são as áreas de estudos mais escolhidas por estes alunos.	<i>“O que acontece é que nós verificávamos é que a faculdade de belas-artes tem uma enorme tradição em receber estudantes com este tipo de deficiência (...).”</i>

Articulação secundário e superior	ensino e ensino	Descontinuidade	A transição para o ensino superior significa frequentemente a descontinuidade dos apoios recebidos na escolaridade obrigatória.	<i>"(...) só que aí não têm esses apoios assegurados (...)."</i>
			A falta de financiamento e de recursos humanos potencia esta descontinuidade das medidas.	<i>"(...) mas não há financiamento para isto e enquanto que não for obrigatório não vai haver e os técnicos que apoiam o funcionamento quotidiano dos serviços por norma estão muitíssimo sobrecarregados e não se faz aquilo que é, que não é de missão ou que não se atribuições específicas de cada um dos gabinetes (...)."</i>
		Dificuldades	Dificuldade na implementação prática desta articulação.	<i>"(...) nós ao nível da rede tínhamos intenção de fazer algum trabalho com o ensino secundário, mas também não é fácil identificar como é que deve ser exatamente feito."</i>
Medidas de apoio	Reitoria da UL		A reitoria da UL identificou as UO com estudantes com surdez que necessitam de apoio na TILGP, tendo financiado a contratação de ILGP	<i>"Então a nível central foi decidido que nós enquanto reitoria identificávamos as escolas que precisavam deste tipo de apoio, ou seja, aquelas que tinham estudantes inscritos com este tipo de deficiência e (imperceptível) intérpretes de LGP e isto foi um salto enorme. // A política, isto tem sido assegurado a nível centralizado que faz com que no início do ano letivo nós questionamos se têm estudantes com surdez profunda e no caso de identificarem estudantes esse apoio é automaticamente dado."</i>
		UO	O financiamento aos ILGP está a ser disponibilizado a 4 UO da UL. O Instituto Superior de Psicologia, o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; o Instituto Superior Técnico; e a faculdade de belas artes.	<i>"(...) neste momento nós damos apoio a 3 escolas que é o instituto superior de psicologia, o instituto superior de ciências sociais e políticas, a faculdade de belas artes e o instituto superior técnico."</i>
		Análise e desenvolvimento	O modo de análise e desenvolvimento das medidas de	<i>"(...) mas o que nós tentamos é que seja analisada a condição do estudante que deve ser suportada por relatórios médicos e que e isso faça com que, quer as aulas, quer as avaliações sejam adaptadas à condição do estudante, mas essa</i>

		apoio é da responsabilidade de cada UO.	<i>avaliação do que é feito na prática e de como é que é feito já é responsabilidade da escola.”</i>
	Financiamento	O financiamento às medidas de apoio a estes estudantes são da responsabilidade da UL, não sendo esta obrigada legalmente a disponibilizar os mesmos.	<i>“Nós sabemos que isto é um enorme investimento e que não temos uma obrigação de o fazer porque no fundo esta obrigação de estar digamos termina com o 12º ano.”</i>
		Para o próximo ano letivo a responsabilidade pelo financiamento dos ILGP passa a ser das UO.	<i>“E este ano decidimos que este apoio vai passar para as escolas, mas a expectativa nossa, do reitor, é que este apoio não deixe de ser dado. A, o acompanhamento burocrático e o investimento deixa de ser da reitoria, passa a ser das Unidade Orgânicas, mas continua a ser assegurado.”</i>
	Fator de ingresso no ES	O facto das IES possuírem medidas de apoio leva a um maior ingresso destes estudantes no ES.	<i>“(…) no primeiro ano que asseguramos este tipo de serviço, nós no ano seguinte tivemos o dobro de alunos inscritos e isto faz com que passa a palavra e efetivamente isto é uma mais-valia enorme para este tipo de estudante (…).”</i>
Recursos	Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	ITLGP para aulas, avaliações e acompanhamento a serviços da UL.	<i>“Nas avaliações sim. E isto tem sido no fundo gerido um bocadinho de forma aberta, portanto, eles têm o intérprete que os apoia até por exemplo, na articulação com os serviços académicos. Portanto, todo o apoio que o aluno sentir dentro da faculdade tem tido apoio. Tem tido, toda a necessidade tem tido apoio.”</i>
*Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	Precariedade	Apesar do pagamento significativo por hora de ITLGP, os contratos destes profissionais são precários.	<i>“(…) mesmo ao nível dos tradutores de LGP eles também, eles ganham um montante significativo por hora, mas também estão no mínimo 4 meses sem receber absolutamente nada, porque são as pausas. // eles têm contratos e funcionam como prestadores de serviços, não têm outro tipo de garantias. Portanto quando as aulas param, quando as avaliações param, o trabalho para. // É como estar a trabalhar durante 7 meses para viver o ano inteiro.”</i>
	Emprego no ES considerado como volátil	A precariedade dos ILGP no ensino superior leva a que estes possam	<i>“(…) é lógico que um destes intérpretes se tiver a oportunidade de ir para o ensino secundário, ou para uma empresa, ou qualquer que seja, com um contrato é claro que vai, porque têm outras garantias e têm a hipótese da continuidade. // Mas</i>

		abandonar este contexto na procura de um emprego mais estável.	<i>sabemos que não vamos manter muito tempo, quando ele encontrar uma situação mais estável, vai optar por isso.”</i>
Serviços de apoio	Apoio ao estudante	Dependendo da dimensão e recursos das UO, estas podem possuir ou não os serviços de apoio ao estudante com NEE.	<i>“(…) da universidade de Lisboa, nós temos escolas com 12 mil alunos e temos escolas com 500 alunos, portanto, a diferença é muitíssimo acentuada. Isto faz com que as estruturas de apoio também sejam muito diferentes (…) gabinetes, serviços digamos ou departamentos como queiramos chamar de serviços académicos, temos de apoio ao estudante, que podem ser o apoio psicológico, am, nalgumas escolas temos inclusivamente gabinetes direcionadas para a inclusão, mas estas estruturas são viáveis numa escola de grande dimensão, porque os recursos humanos são proporcionais e não existe isto.”</i>
Aquisição de conhecimentos específicos	Apoio externo	Podem ser pedidas colaborações externas para a aquisição de conhecimentos sobre determinado grupo de necessidades.	<i>“(…) o que nós fazemos habitualmente é por exemplo, se organizamos um encontro dos gabinetes de empregabilidade para os apetrechar de conhecimentos legislativos, de apoios específicos para este grupo de estudantes, nós convidamos organizações externas para nos falarem da sua experiência, o instituto de reabilitação por exemplo, nós tentamos identificar quais são as instituições que têm uma missão que no fundo vai coincidir com este nosso objetivo, analisamos as práticas e convidamos a integrar estas iniciativas e é muito útil porque são práticas que chegam já trabalhadas (…)”.</i>
	Financiamento externo	Algumas dessas entidades podem financiar os apoios ou investigações na área da inclusão.	<i>“(…) até linhas de muitas vezes de financiamento ou os apoios também podem vir daí, podem vir por exemplo desenvolvimento de projetos de investigação, há bancos, há outras instituições que já direcionam alguma verba da responsabilidade social para apoio a projetos inovadores e essa pode ser outra via para intensificar quer o conhecimento, quer a possibilidade de dirigir apoios.”</i>
Comunicação e Informação Administrativa	Comunicação Intrainstitucional	Partilha de conhecimentos e recursos entre os profissionais das UO.	<i>“(…) nestas reuniões muitas vezes um técnico que tem um aluno pela primeira vez e nestas reuniões reserva-se um espaço para as escolas que têm experiência fazerem uma transferência de saberes e até muitas vezes doutro tipo de apoios que já têm desenvolvidos ao nível de tradução de documentos, ao nível de, de todo o tipo de apoios, de adaptações que já fizeram, a quem é que recorreram, como é que isso foi ultrapassado e realmente isto a este nível funciona, mas</i>

			<i>depois a escola depois de ter estes conhecimentos tem de ser capacidade, am, para os pôr em prática.”</i>
Informação institucional acessível	Interpretação e Tradução em LGP	Está a ser desenvolvido um vídeo que pretende traduzir as informações do site da UL para LGP.	<i>“(…) quando consultam o nosso site possa aceder a informação em vídeo, traduzida em língua gestual portuguesa e que haja, esse vídeo já está praticamente concluído (…)”.</i>
	Orientação	Referência no site da UL sobre os serviços e profissionais a quem o estudante se deve dirigir.	<i>“(…) em que haja uma orientação para o primeiro contacto, quando o estudante chega a universidade com o quê que pode contar, a quem se pode dirigir (…)”.</i>
*Docentes	Formação dos docentes	Realizadas ações de formação onde são também disponibilizados manuais de apoio.	<i>“Através das ações de formação e dos manuais que vão ser disponibilizados. Nós agora vamos ter uma ação de formação para dia 16 do mês que vem (…)”.</i>
*Língua	Língua Gestual Portuguesa	LGP em desenvolvimento, onde no ES surge vocabulário novo que atualmente não está a ser sistematizado.	<i>“(…) é uma língua em desenvolvimento e por exemplo o tradutor quando se depara com uma área (…) há uma imensidão de conhecimentos, ele tem de ajustar aquele vocabulário aquela área específica e esta aprendizagem que se faz é muito útil para o estudante e é muito útil também, garante uma eficácia muito maior para um tradutor que trabalha algum tempo naquela área. Era muito útil não se perder este caminho, porque este caminho teve aqui muitas, uma escalada qualitativa em termos de desenvolvimento de vocabulário ajustado e era muito importante que isso não se perdesse, mas com este sistema vai se perder como é lógico.”</i>
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Comunicação	Dificuldades na comunicação com os serviços académicos e com os colegas.	<i>“Até no contacto com os serviços, no, na interação com os colegas há sempre uma barreira, há um corte de comunicação e ou efetivamente estes tradutores acabam por mergulhar na vida académica de uma forma muito efetiva e ‘tar disponível também nos intervalos e noutros espaços e envolver os estudantes que não têm este tipo de dificuldade, ou há efetivamente um corte muito grande em termos de comunicação que dificulta a integração, isso sem dúvida nenhuma.”</i>

Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Ações de sensibilização	Realização de ações de sensibilização para profissionais da UL.	<i>“Inclusivamente, anualmente temos um montante de financiamento que pode ser aplicado naquilo que nós nesse ano identificarmos como prioritário ou como útil para a sensibilização ou para a atuação das, dos técnicos nesta área.”</i>
Percurso académico dos estudantes	Fatores de sucesso	A presença do ILGP no ES é considerada como um fator de sucesso dos estudantes que utilizam a LGP como primeira língua.	<i>“Nós o ano passado, pela primeira vez tivemos estudantes que iniciaram o curso com este tipo de apoio e terminaram com ele. E uma percentagem muito alta conseguiu fazer o curso exatamente nos 3 anos em que era esperado. // E ter este apoio de forma continuada, ter este apoio nas avaliações e um bocadinho também ao nível da interpretação de textos, isto faz toda a diferença. // Daqueles que nós temos acompanhado com este tipo de apoio temos tido muito poucas desistências e como lhe disse ficamos contentes digamos porque os estudantes que vimos nascer com este tipo de apoio concluíram alguns deles o curso exatamente no tempo expectável e há outros que estão e não estão atrasados, é como os outros estudantes, uns têm mais sucesso outros têm menos.”</i>
	Fatores de insucesso	Sem o apoio dos ILGP nas aulas os estudantes tinham dificuldade em terminar o curso ou terminavam em tempo superior aos restantes estudantes.	<i>“(…) eles não conseguiam com que tivessem muito sucesso e o curso ou não era concluído ou por norma era feito no dobro do tempo espectável.”</i>
Dificuldades sentidas pela UL	Gestão da contratação dos ILGP	É sentida dificuldade na identificação de ILGP para a sua contratação.	<i>“(…) isto faz com que este tipo de técnicos não esteja no desemprego e não é fácil captá-los (...) porque se nós abríamos um concurso em aberto e se não pressionarmos a resposta, muitas vezes passa despercebido (...) então nós temos que fazer um trabalho em paralelo, para identificar com muita rapidez eventuais técnicos que possam ser integrados nesta atividade (...) // o que nós queremos e muitas vezes não conseguimos é que haja tradutores disponíveis, claro que sabemos que é quase impossível nós conseguirmos contratar um tradutor que tenha experiência num determinado domínio, nós só queremos um.”</i>
		Dificuldade na contratação atempada dos ILGP.	<i>“(…) é muito difícil gerir estas coisas na função pública, tudo isto tem de ser feito com contratualização delineada com antecedência e tudo tem que ser feito</i>

		<i>dentro de determinados parâmetros (...) // se a escola nunca teve um aluno com este tipo de necessidade não está preparado para o receber e se só se souber quando ele se matricula vai ter de abrir um concurso público (...) para cumprirmos os prazos que um contrato destes demora a decorrer de forma normal, tudo isto tem prazos, não é? (...) faz com que se tudo correr excepcionalmente bem, um aluno começa a ter apoio a meio do semestre e isso pode ser extremamente prejudicial. // Mas pela primeira vez isto não é fácil e é moroso e isso vai ter implicações na efetiva, na efetivação desse apoio.”</i>
Gestão das horas de serviço dos ILGP	Dificuldade na gestão das horas de serviço dos ILGP e o horário e necessidades dos estudantes.	<i>“(...) e claro que aqui temos em conta o número total de horas que cada um destes estudantes tem num semestre e depois quando dizemos avaliações não podemos pôr tantas avaliações como para as aulas (...)”.</i>
	Dificuldade em atribuir ILGP quando o horário do estudante é reduzido.	<i>“Mas não é fácil gerir pelas instituições. Porque por exemplo, nós numa escola temos uma única aluna surda profunda que pede apoio, mas que é estudante trabalhadora e que anualmente se inscreve a uma ou duas unidades curriculares, nós não podemos ter uma pessoa direcionada para esta aluna, percebe? Há muitas dificuldades na gestão desta situação (...)”.</i>
Financiamento aos ILGP	Cabe à IES analisar a sua disponibilidade financeira para financiar este apoio aos estudantes.	<i>“Antes disso é preciso garantir e formalizar que temos verba suficiente para iniciar este procedimento (...)”.</i>
	A contratação dos ILGP é uma despesa significativa.	<i>“E muito significativa, as propinas de longe são uma percentagem ínfima destes apoios, dos custos deste apoio.”</i>
Articulação com as associações representativas das pessoas surdas.	Identificadas dificuldades na articulação com as associações representativas das pessoas surdas.	<i>“(...) também não é fácil obter uma colaboração das associações que às vezes são muito fechadas e viram-se para a sua própria atuação (...) // eu pela, pelas práticas que tenho tido quando preciso até mesmo nesta matéria, já pedi por várias vezes listas de tradutores e não temos assim esse apoio. Am, também já iniciei o desenvolvimento de um protocolo em que ao nível das associações poderiam fazer alguma formação, mas as coisas não são ainda bem assim agarradas am, não tenho encontrado assim uma grande disponibilidade. // Sim,</i>

			<i>que acabam por ser um bocadinho fechadas em si, na sua estratégia, na sua atividade. Pode haver pessoas com outro tipo de experiência, a minha não tem sido essa e também tem falado com outras pessoas que têm encontrado o mesmo tipo de resistência, mas isso sem dúvida que era muito favorável, sim.”</i>
Facilidades sentidas pela UL	Contratação de ILGP	Quando a UO possui já ILGP contratualizados, este processo é mais agilizado.	<i>“Tal já não se passa com escolas com tradição de receber este tipo de alunos, porque os contratos são plurianuais e conseguimos que estes técnicos comecem logo a dar apoio deste o início das aulas e quando percebemos que os contratos estão a acabar iniciamos outros porque já sabemos que estes alunos existem.”</i>
Papel das Instituições de Ensino Superior e das estruturas de apoio no processo de inclusão dos estudantes	Promoção da igualdade	Apesar da não obrigatoriedade legal, a UL tem assegurado o apoio de ILGP aos estudantes que possuam esta necessidade.	<i>“(…) mas uma perspetiva de garantir a igualdade perante os estudantes que no fundo chegam ao ensino superior temos vindo a assegurar este serviço para estes estudantes que tem sido muitíssimo útil.”</i>
Papel reitoria da UL no processo de inclusão dos estudantes	Potenciar a aquisição de conhecimentos referentes ao ES	Ser um facilitador na transmissão de conhecimentos e experiências de integração dos estudantes.	<i>“(…) sermos facilitadores da transmissão de conhecimentos, de experiências, e desenvolvimento de alguns facilitadores de, desta integração e do apoio a estes estudantes, mas de uma forma genérica e transversal, não é específico para determinados estudantes (…).”</i>
		Apoiar naquilo que diz respeito à aquisição de conhecimentos dentro da IES.	<i>“(…) procura-se que aquilo que é transmitido ao nível das aulas e o apoio que é necessário ao nível das avaliações seja efetivamente assegurado pela universidade (…) e a missão da universidade é o ultrapassar uma enorme fronteira é facultar com que dentro ele tenha igualdade de oportunidades em termos de comunicação e em termos de captação em termos do que é transmitido nos domínios do saber.”</i>
		Perspetiva de que não é missão da universidade apoiar em domínios que não estejam relacionados com a aquisição de conhecimentos académicos.	<i>“(…) e então isto acabava por ser necessário ele andar com tradutor todo o tempo e isso não é missão da universidade (…) o resto é um problema que o estudante já traz consigo e leva consigo diariamente para a sociedade (…) Porque no fundo também é, esse estudante quando acabar o seu curso ele vai ter que se integrar na sociedade e ele vai ter que se autonomizar desse apoio, am, vai ter que encontrar formas de ultrapassar essas barreiras comunicacionais ou no caso</i>

			<i>ultrapassará na íntegra, mas vai ter que ser ele a descobrir os seus caminhos e a universidade não tem esse papel. Não tem de forma nenhuma esse papel.”</i>
Processo de Inclusão no Ensino Superior	Critério de qualidade das IES	A educação inclusiva é um critério avaliado na Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.	<i>“De qualquer forma a universidade inclusiva passou a ser um critério de qualidade e se admitem esses alunos tem de se disponibilizar o apoio que eles necessitam para estarem inseridos e no fundo para absorverem o conhecimento (...).”</i>
		Ambiguidade na obrigatoriedade das IES serem inclusivas.	<i>“(...) então é quase que como uma obrigação sem o ser, porque efetivamente não é porque este ensino são é obrigatório.”</i>
	Estruturas de apoio ao estudante com NEE	Estas estruturas operacionalizam aquilo que está legislado ou definido internamente em cada IES.	<i>“(...) porque mesmo com legislação estas aplicabilidades e a forma como, como as práticas se desenvolvem no nosso dia-a-dia, dependem dos recursos de cada instituição tem e das motivações de cada um e neste momento em penso que estão criadas as condições para as coisas não regredirem e evoluírem sempre no sentido deste apoio se tornar mais significativo e mais adaptado às necessidades.</i>
		Consideradas como o motor de transformação do processo de inclusão dos estudantes, através da identificação de necessidades, problemas e possíveis soluções.	<i>“São mesmo o motor. (...) a nível superior há uma enormidade de questões para gerir e se isto não chegar por quem tem o contacto direto com os alunos, se não for levado por quem tem este contacto não chega a cima e tem de se fazer essa senilização de forma permanente, tem de se mostrar atividade, tem de se mostrar necessidades e isso depende destas pessoas que efetivamente estão no terreno. Que não tenha capacidade de implementar as grandes mudanças por si só, mas que podem ser um motor para elas virem, serem implementadas através das práticas que desenvolvem, através das pressões que fazem.”</i>
	Novo fenómeno	A inclusão destes estudantes na UL é um fenómeno novo que ainda não possui distanciamento para analisar o seu sucesso/insucesso.	<i>“Nós neste momento estamos a viver uma situação que, am, é nova para a generalidade dos estudantes e ainda estamos a vivê-la muito recentemente para tirarmos alguma conhecimento daquilo que estamos a viver (...).”</i>
Inclusão laboral	Dados	Recolhidos através de inquéritos de empregabilidade.	<i>“Temos também o inquérito de empregabilidade que é gerido pelo departamento de planeamento que tenta avaliar qual é a situação em termos de empregabilidade destes estudantes (...).”</i>

		Dificuldade na obtenção de dados referentes à empregabilidade dos recém-licenciados.	<i>"(...) mas não temos estudos promovidos pelo, pela rede que nos dê essas informações fidedignas. Até porque é muito difícil nós às vezes fazemos isso com estes estudantes e os estudantes que apanhamos por exemplo há 3 anos atrás, há um corte com a escola, o telefone altera-se, as moradas alteram-se e é quase impossível chegarmos até eles novamente. É difícil acompanhar esse percurso a partir da saída da universidade."</i>
Recomendações	Relativas à legislação	A criação de legislação que definisse a responsabilidade financeira pelos apoios a serem prestados.	<i>"Seria fundamental. Isso mudaria tudo. Este apoio passava, deixava de ser encarado como um apoio excepcional e passava a ser encarado como uma obrigatoriedade. E isto fazia com que, por exemplo, não se criasse a oportunidade de uma escola dizer que não tem condições financeiras para assegurar. Teria que obrigatoriamente o fazer, mas para além disso, seria uma segurança e um suporte a todos os níveis. Era transversal. // A primeira e a mais importante é a legislação. A partir daí tudo se estrutura. Isso faz com que haja documentos mais focados, faz com que haja um pacote de obrigações que vão estar perfeitamente identificadas e que contém resposta de forma obrigatória, isso muda tudo."</i>
		A atualização da legislação é considerada como algo prioritário devido à sua capacidade de transformação da realidade.	<i>"Eu acho que tudo muda com a implementação de legislação para este nível de ensino. A assembleia da república anualmente ou de dois em dois anos pergunta-nos sempre o quê que sentimos, qual é a, faz um rastreamento das condições e dos estudantes que existem em cada universidade e perguntam-nos o que é que nós consideramos que seja prioritário e esta questão da legislação é sempre das coisas mais prementes porque isto pode mudar tudo."</i>
	Financiamento ao Ensino Superior inclusivo	A obrigatoriedade das IES possuírem medidas inclusivas implica também um maior financiamento público.	<i>"Só que a obrigatoriedade também implica um acréscimo de financiamento e isto politicamente pode ser fácil ou resolúvel e andamos aqui (...)".</i>
	Relativas à articulação entre ensino obrigatório e ensino secundário	Seria importante o ES conhecer as especificidades dos estudantes que não integram a IES.	<i>"É assim num mundo ideal claro que deveria haver uma ligação entre o ensino secundário e o ensino superior e devíamos de conhecer os gabinetes que apoiam este tipo de alunos deviam conhecer a especificidade deste tipo de alunos (...)".</i>

Auscultação dos intervenientes do processo	Deve ser dada voz aos estudantes, aos serviços e aos intérpretes de modo a perceber o que pode ser melhorado.	<i>“Tudo pode ser sempre melhorado. Ouvindo os intérpretes, ouvindo os estudantes, ouvindo os serviços, claro que tudo tem de ser melhorado.”</i>
ILGP	A presença do ILGP é fundamental para o processo de inclusão do estudante que utilize a LGP como primeira língua.	<i>“Mas ter um tradutor completamente disponível para acompanhar todas as aulas do curso em que está matriculado acho que já é excepcional.”</i>
Relativas às associações representativas destes estudantes	Importância de existir uma articulação com as associações representativas destes estudantes, de modo a partilhar conhecimentos.	<i>“(…) de facto é importante que as associações que representam estas pessoas estejam mais abertas e disponíveis para um trabalho em cooperação, porque no fundo são elas que possuem também um maior conhecimento sobre estes aspetos.”</i>

Anexo 16- Grelhas de análise às entrevistas realizadas às associações representativas das pessoas surdas

Tabela 25 Grelha de análise à entrevista da Associação de Surdos do Porto

Grelha de análise à entrevista da Associação de Surdos do Porto ¹			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
*2Percurso académico	Escolaridade obrigatória	Completo o ensino liceal, com o apoio de uma bolsa de estudos. No 6º ano ensurdeceu, tendo surgido algumas dificuldades na escola.	<i>" (...) Estava a estudar através de uma bolsa de estudo, estava a estudar no 2º ano liceal, atualmente é equiparado ao 6º ano de escolaridade, estava quase. O problema foi depois o 3º ano, atual 7º ano de escolaridade (...) Mais tarde aos 33 anos fui estudar à noite na mesma escola onde os meus filhos estudavam de dia (...) Fui trabalhar e precisava do 9º ano de escolaridade para ter acesso e fui estudar à noite."</i>
	Adaptações no processo de aprendizagem na escolaridade obrigatória após a surdez.	Existiram algumas dificuldades no processo de aprendizagem após a surdez, uma vez que utilizava a via auditiva para a memorização dos conteúdos programáticos.	<i>" Eu era um aluno fantástico, os meus pais colocavam-me os livros, porque se não levasse era falta, mas nunca abri um livro para estudar, ouvia os professores nas aulas e tinha uma memória auditiva fantástica, registava tudo. A partir daí bloqueei e eu, como é que desenvolvia? Estudava ali. // Até ao fim do ano não tive problemas porque tinha umas notas muito altas e os professores até ao fim do ano foram sensíveis e deram-me as mesmas notas que tinha anteriormente. Mas o inglês, você sabe bem a diferença entre a escrita e a pronúncia, após algumas aulas desisti, não tínhamos apoios nenhum, nem disponibilidade dos professores nem apoios dos intérpretes. Desisti."</i>
	Ensino Superior	Licenciado em LGP pela ESE do IPS.	<i>"Eu decidi inscrever-me não foi por necessidade, quando me inscrevi tinha 57 anos (...) não havia necessidade de ir estudar com essa idade. Aproveitei para me ir divertir 3 anos e para analisar pessoalmente o problema dos alunos surdos no ensino superior. Aproveitei isso."</i>
	Estratégias de estudo das pessoas surdas	Saber antecipadamente o tema a ser abordado; ler os textos e decorá-los.	<i>"Eu sei que muitos surdos fazem o mesmo que eu, perguntava no início das aulas qual era o tema, o texto, o assunto que os professores iam falar na aula e o que fazia? Estudava através do livro, como sempre tive uma boa memória, depois nos</i>

			<i>testes que os professores marcam durante os períodos eu tinha a memória e respondia às perguntas quase 100% como estava no livro.”</i>
*Escolha do curso/ IES	Motivos	Um dos motivos da escolha do curso e/ou IES é a presença de outros estudantes surdos.	<i>“ (...) Decidi inscrever-me numa licenciatura porque sabia que naquela instituição estavam muitos alunos surdos.”</i>
*Caracterização da surdez	Causa	Surdez causada por meningite.	<i>“ (...) No dia que fiz anos, tive um ataque de meningite e ensurdeci instantaneamente.”</i>
*Identificação/ consciencialização enquanto Surdo e estudante surdo	Processo	Até ensurdecer, não tinha pensado/não tinha consciência do que era ser surdo. Terminar o 7º ano e posteriormente concluir o 9º fez com que ganhasse consciência do que é estudar enquanto surdo e as dificuldades inerentes a isso.	<i>“Até ai nunca tinha pensado o que era ser surdo, o que é não ouvir (...).” “(...) fui estudar à noite e senti ao vivo o que é estudar como surdo. // Mas fui bom, e percebi claramente, a partir dai tive consciência das dificuldades das pessoas surdas no ensino, aprendi no dia-a-dia.”</i>
*Caracterização da população com surdez	Heterogeneidade	A comunidade surda caracteriza-se pela sua heterogeneidade, tendo como influência o grau de perda auditiva, a capacidade de oralizar, de ler os lábios e/ou de comunicar através da língua portuguesa na sua modalidade escrita ou através da Língua Gestual Portuguesa. A heterogeneidade das pessoas surdas leva a que as suas necessidades, e consequentes apoios, devam ser personalizados.	<i>“Depois atenção, há surdos que conseguem oralizar bem como eu, outros surdos não oralizam nada, outros oralizam um bocadinho, uns conhecem bem a língua gestual e dominam a língua portuguesa, outros, dominam mal a língua portuguesa escrita... cada um é um. Outros alunos conseguem ler a, parte da comunicação através da leitura dos lábios, eu zero. Não consigo ler os lábios das pessoas. // as necessidades de um e de outro é diferente, a barreira de comunicação é a mesma, mas há várias barreiras, nível alto ou nível alto, comunicação oral, escrita, comunicação gestual.” “(...) explicar que este precisa disto, aquele precisa daqueloutro, às vezes 3 estudantes ingressam na mesma turma, na mesma licenciatura, as dificuldades dos 3 podem ser diferentes. // e meter tudo no mesmo saco não.”</i>
*A educação de surdos	História de repressão	Muitos adultos surdos viveram experiências de proibição da utilização da LGP em contexto escolar, obrigando-os a oralizar.	<i>“Eu ainda sou do tempo em que era proibido utilizar a língua gestual no ensino, no ensino básico e primário. Lembro-me quando era novo, era proibido. Obrigavam o oralismo, obrigavam as crianças surdas a falar. Não havia o mínimo de sensibilidade (...).”</i>

	Educação Bilingue	<p>Importância da inclusão das crianças e jovens surdos em escolas regulares com a disponibilização dos apoios que necessitam.</p> <p>Um défice das escolas de referência bilingue é o facto de que as crianças e jovens surdos se quiserem ter acesso a estes apoios, necessitam de se inscrever nestas escolas de referência, não possuindo apoio noutras escolas.</p>	<p><i>“Mas agora o ensino para surdos está certo, está nas escolas, mas uma criança surda atualmente os pais não podem matricular, se quiserem que essa criança tenha apoio só podem matricular em algumas escolas, se forem matricular noutras escolas já não têm apoio, percebes?”</i></p>
Dados sobre os estudantes surdos/ com défice auditivo no Ensino Superior	Recolha de dados	A ASP não realizou recolha de dados sobre os estudantes inscritos no Ensino Superior em Portugal.	<p><i>“A Associação de Surdos do Porto nunca fizemos, nunca realizamos números porque não é fácil andar a procurar todas as instituições de ensino superior onde estão alunos surdos. Não temos estudos próprios feitos (...).”</i></p>
Direitos defendidos pela ASP	Direitos e deveres dos seres humanos	Todo o ser humano nasce igual em direitos e em deveres.	<p><i>“Nós defendemos uma coisa, todo o ser humano quando nasce tem os mesmos deveres e direitos, pronto.”</i></p>
Envolvimento da ASP nas decisões políticas sobre a inclusão das pessoas surdas no Ensino Superior	Ensino obrigatório	A ASP esteve mais envolvida na criação de políticas públicas relacionadas com o ensino obrigatório.	<p><i>“(...) há uns anos atrás, fomos inseridos nisso, a nível até ao ensino secundário, no superior não. Nós, associação do porto, vejo sempre empenhados nos temas até ao ensino secundário. O ensino superior não. Normalmente a ASP está mais, interage mais com o outro ensino.”</i></p>
Envolvimento da ASP com as Instituições de Ensino Superior (IES)	Desarticulação	A articulação da ASP com as IES da região eram mais próximas no passado, tendo-se tornado mais distantes.	<p><i>“(...) há uns anos atrás tínhamos uma forte, uma forte interação com o instituto politécnico do porto, com a universidade portugalense também. Atualmente temos afastado um bocadinho disso // por exemplo, a universidade do Minho interage muito connosco, mas formalmente não há nada, mas informalmente contactam muito connosco.”</i></p>
	Motivos da desarticulação	Afastamento das IES	<p><i>“(...) não sei porquê, nunca foi por nossa vontade, foi por vontade talvez por nós exigíamos de mais, consideravam que as nossas exigências eram de mais e foram-se afastando. Tínhamos protocolos e os protocolos foram... também não sei bem a</i></p>

			<i>posição atual da associação de surdos do porto, a minha posição era de abertura, andava sempre ligado, ligava, ligava, era mais fácil quando estamos ligados e acompanhamos a situação. Atualmente não posso responder a 100% a essa pergunta. // Quando as instituições de ensino superior nos abrirem os braços e dialogavam connosco nós empenhávamo-nos, quando não nos procuram, parece que não têm necessidade e nós também não vamos, não vamos andar a pedir, percebe? // Portanto, não nos procuram, parece que já não precisam das, dos nossos apoios, das nossas opiniões, não sei.”</i>
	Influência da ASP em IES na sua região	Curso de ILGP foi proposto pela ASP.	<i>“Mas a nível do ensino superior temos, temos tentando muitas coisas, com a escola superior de educação de Coimbra e há uns anos atrás, com a escola superior, a escola, como se chama, a escola, a escola superior, escola superior de educação do porto, a licenciatura que estão lá fomos nós que propusemos. A licenciatura de intérpretes que está lá fomos nós que propusemos (...).”</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Realização	Atualmente não são realizadas atividades/programas ou iniciativas no âmbito da inclusão no ensino superior.	<i>“(…) quando era presidente, realizei várias, (impercetível), depois dai não posso-me responsabilizar, podiam ser os meus colegas a falar sobre isso, não sei. Mas estão um bocadinho afastados, estão.”</i>
Apoios	ILGP	O ILGP é considerado o apoio mais importante para os estudantes surdos.	<i>“(…) os intérpretes é a ferramenta mais importante, talvez a mais importante.”</i>
*Práticas pedagógicas	Estratégias	O estudante surdo ficar sentado na primeira fila da sala torna-se importante para uma melhor compreensão do que se aborda na aula.	<i>“Há muitas professoras que no ensino superior que, numa turma há alunos surdos, colocam na primeira fila, isso é importante, é importante.”</i>
		Adaptações dos textos de apoio ou a alteração dos materiais de apoio para algo mais visual constitui-se como uma facilitação do processo de estudo/aprendizagem.	<i>“O importante é, os professores por exemplo, criar algum, criar textos específicos mais, mais fáceis, os alunos entendam melhor. Indicar links na internet, bibliografia específica, agora se indicar um livro, indicar um livro ou bibliografia, o surdo está a ali, mas se indicar as páginas, percebe? Há muitas formas.”</i>

	Dificuldades	O docente falar de costas para os estudantes constitui-se como uma dificuldade.	<i>"Mas sabe normalmente quando os professores estão a administrar uma aula, sabe como é? Escrevem no quadro e falam para o quadro, ficam de costas. É difícil. Isso não fazem, não fazem por mal é a forma de cada um, de falar na aula, esquecem é que às vezes estão lá os surdos."</i>
Dificuldades e necessidades sentidas pelos estudantes	Relações interpessoais	A dificuldade dos estudantes com surdez é a comunicação e as relações interpessoais, nomeadamente com os colegas e com os docentes.	<i>"(...) sabemos as dificuldades que eles passam lá no dia-a-dia. // O difícil é o ingressar na vida universitária, os contactos com os professores, contactos com os colegas."</i>
	Não possuir apoio de ILGP	Algumas IES não disponibilizam ILGP o que se constitui como uma dificuldade.	<i>"(...) mas as intérpretes são importantes. Sinto que em todas as instituições de ensino superior não disponibilizam."</i>
	Colmatação das dificuldades	As pessoas com surdez são habituadas desde cedo a tentar ultrapassar a barreira da comunicação.	<i>"Nós as pessoas surdas desde jovens que nos habituamos a lidar com esse problema e esforçamo-nos para que a barreira de comunicação nos afete o mínimo possível."</i>
		O esforço de um estudante surdo para concluir o percurso académico superior ao de um estudante ouvinte.	<i>"E uma coisa tem de registar, qualquer aluno surdo no ensino superior, para ter o mínimo de inclusão tem de fazer um esforço titânico, um esforço que vocês que ouvem não precisam de fazer. Só esse esforço por vezes o esforço que têm de fazer para se tentarem incluir pode roubar capacidades para estudarem melhor."</i>
Facilidades encontradas	Acesso ao ensino superior	O acesso ao ensino superior realiza-se com relativa facilidade, devido aos contingentes especiais de ingresso.	<i>"As pessoas costumam dizer, dificuldades no acesso ao ensino superior não, no acesso ao ensino superior não há dificuldades nenhuma. Há sempre uma percentagem de vagas para os alunos portadores de deficiência, através disso o acesso não é muito difícil (...)."</i>
Percurso académico	Fatores de sucesso	A disponibilidade e o apoio dos docentes constituem-se como fator de influência no percurso dos estudantes com surdez.	<i>"Normalmente os alunos, as pessoas surdas que vão para o ensino superior têm, têm o mínimo de capacidade para, para pesquisarem, para saberem pesquisar, mas precisam, precisam que os professores tenham, às vezes é difícil, os professores no ensino superior têm o nariz muito arrebitado, não gostam de, se esforçar muito, mas pronto. Os alunos precisam que haja um pouco de disponibilidade dos professores, para os orientar a, melhor."</i>

		A disponibilidade e o apoio dos colegas constitui-se como fator de grande influência no percurso dos estudantes com surdez.	<i>"Também é importante para isso, a ajuda dos colegas às vezes, a ajuda dos colegas é mais importante que a ajuda dos professores, quando os colegas se disponibilizam para colaborar com os alunos surdos...// um colega meu surdo (...) também frequentou o curso à noite, tinha mais dificuldades do que a maioria das pessoas, tinha fracos conhecimentos da língua portuguesa escrita. Eu ajudava-o, com a minha ajuda, com o apoio dos professores conseguiu bem, mas eu percebi que a ajuda dos colegas era importante, isso acontece atualmente muito no ensino superior."</i>
	Desigualdades criadas	O pagamento do ILGP por parte do estudante constitui-se como uma desigualdade no ensino superior.	<i>"Às vezes os alunos surdos têm de pedir, pagar do bolso deles, não é justo, não é justo. // Algumas instituições dão bolsas, pedem ajuda aos alunos para obter bolsa, mas bolsa para pagar ao intérprete, está errado. A bolsa de estudo é para ajudar as despesas de alojamento, sabe como é? Não é para pagar ao intérprete."</i>
		A heterogeneidade de apoios de cada IES constitui-se como uma desigualdade.	<i>"Outra coisa, as instituições no ensino superior muitas têm intérprete, outras não. É estranho."</i>
Processo de inclusão no ensino superior	Bidirecionalidade	O processo de inclusão deve ser bidirecional, onde as pessoas surdas se adaptam às pessoas ouvintes, como também as pessoas ouvintes se adaptam às pessoas surdas.	<i>"(...) as pessoas surdas vão-se adaptando aos colegas e aos professores, é importante é que os professores e os colegas e todo o pessoal se esforce um bocadinho para se adaptar, perceber as diferenças."</i>
Papel da IES no processo de inclusão dos estudantes com défice auditivo e com surdez no Ensino Superior	Promoção da igualdade	Promover a igualdade de frequência através da disponibilização de apoios necessários à colmatação de necessidades.	<i>"(...) depois a instituição de ensino superior deve disponibilizar todas as ferramentas para que eu ou qualquer pessoa surda tenhamos acesso em igualdade ao ensino que é administrado, e isso é fácil. A declaração dos direitos humanos diz isso, o ser humano quando nasce tem os mesmos direitos, e onde fazem isso?"</i>
	Disponibilização de apoios	Os apoios devem ser disponibilizados pela IES nos diferentes serviços do ensino superior, nomeadamente o ILGP.	<i>"Os apoios devem ser desde a secretaria até à, à direção, até à direção para depois todo pessoal dentro do ensino (...) se aceitaram a matrícula do aluno, sabendo que ele é surdo (...) tinham que lhe disponibilizar todas as condições para ele ter acesso. Nunca teve (...) Se aceitam a matrícula, têm de proporcionar condições para ter acesso a tudo, ponto final. // quando o discente é surdo o primeiro passo é</i>

			<i>perguntar se precisa de intérprete e se ele dizer que sim (...) se o aluno precisar de intérprete disponibilizar, ponto final, sem não há dinheiro, sem bolsa, disponibilizar intérpretes. // Disponibilizam e ponto final o aluno não se deve preocupar, o aluno surdo não se deve preocupar em arranjar intérprete, deve ser a instituição de ensino superior que disponibiliza.”</i>
	Combate aos preconceitos e discriminação	As IES devem desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações relacionadas às pessoas com surdez.	<i>“(…) dentro das instituições do ensino superior deve interiorizar que os alunos surdos não são extraterrestres não.”</i>
Papel da ASP no processo de inclusão dos estudantes com DA e com surdez no ensino superior	Exercer influência junto do poder político e da IES.	As associações representativas das pessoas surdas devem exercer influência/pressão para que os direitos das pessoas surdas sejam cumpridos.	<i>“Para mim a associação de surdos de porto, qualquer associação de surdos, deve como eu costumo dizer deve ser um órgão de pressão. Um órgão de pressão junto do poder político principalmente, o estado, as instituições das pessoas surdas devem fazer pressão junto do estado português e junto das instituições de ensino superior para criarem condições para os estudantes surdos.”</i>
		Perceção de que atualmente este papel não está a ser cumprido como já se cumpriu.	<i>“Fez, faz e fará. Mas como eu já disse temos, não temos feito como fazíamos atualmente.”</i>
Modelo de ensino superior inclusivo	A Universidade de Gallaudet	A Universidade de Gallaudet possui algumas vantagens, como o forte desenvolvimento da LG e as relações interpessoais possíveis dentro da IES. Contudo, é um contexto de segregação.	<i>“Olhe a escola nos Estados Unidos há um colégio, o colégio Gallaudet, esse colégio deve ser único no mundo. Lá dentro, dentro, desde escola do primeiro ano até ao fim do ensino superior há uma coisa boa dentro desse colégio é só permitido usar uma língua, a língua gestual norte americana, só dentro do colégio falam gestualmente, isso sim é uma escola para surdos. É tudo na base visual. // A Gallaudet dá-me uma pequena imagem de gueto. É uma minoria que está lá metida. É bom porque eles desenvolvem muito a língua. Atingem tudo do que se estivessem noutro lado.”</i>
	Inclusão na IES regular	O modelo de inclusão considerado mais ajustado é a inclusão dos estudantes nas escolas/IES regulares com a disponibilização dos apoios necessários.	<i>“Agora para haver igualdade, é a segunda. A inclusão dos estudantes nas universidades regulares com todos os apoios disponíveis, esse é o meu apoio preferido. Sentia que era um entre iguais, igual aos outros. // Mas estar numa escola com todos os apoios disponíveis isso é claro.”</i>

Avaliação do processo de inclusão dos estudantes com DA e com surdez no Ensino Superior	Avaliação positiva	Numa escala Likert a avaliação é de 6/7.	<i>"De um a dez, numa escala de 1 a 10, faço uma média de 6 ou 7."</i>
	Melhorias verificadas no processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior	Verificadas melhorias na formação e sensibilização dos docentes sobre a temática.	<i>"(...) agora já a maior parte dos professores principalmente as gerações mais jovens, os professores já têm uma sensibilidade, uma abertura maior. // mas atualmente, a maior parte dos professores atualmente já disponibiliza mais, mais empenho e disponibilidade para com as pessoas surdas."</i>
		A avaliação atual é mais positiva do que há uns anos atrás, quando a IES disponibiliza apoios.	<i>"Atenção, atualmente já é muito bom, mas há uns anos atrás era um ou dois, quando se disponibiliza apoios, agora quando não se disponibiliza."</i>
Inclusão laboral	ES como fator de empregabilidade	Por um lado as habilitações académicas são importantes para a obtenção de um emprego, por outro lado, o facto de as pessoas serem surdas continua a ser um fator de influência na seleção dos candidatos.	<i>"Olha por um lado sim. Por um lado sim. Por outro lado não. (...) Agora é verdade, por um lado facilita porquê? Atualmente sem uma licenciatura cada vez é mais difícil conseguir um emprego, é verdade. (...) Por outro lado, os alunos abre uma candidatura em qualquer lugar da empresa o aluno surdo licenciado trata de enviar a documentação necessária, o currículo, os certificados de habilitações, a experiência, o que lá manda... normalmente não são chamados quando percebem que é surdo. E eu já deteto isso há muito. // Mas claro o papelinho ajuda, a licenciatura ajuda, mas não é tudo."</i>
	Facilidades/legislação	Um dos motivos para o aumento da inclusão laboral das pessoas com deficiência, nomeadamente as pessoas com surdez, foram as políticas públicas criadas nesse sentido, onde se estabeleceram quotas e diminuíram-se os encargos fiscais das entidades.	<i>"Porquê? Porque todas as empresas admitiam as pessoas com deficiência? Porque tinham benefícios fiscais, tinham apoios da segurança social, era bom para a empresa. // As empresas têm apoios, é preciso saber pedi-lo. Até a pessoa com, as empresas com pessoas com certas dificuldades podem ter apoios com a pessoa deficiente podem obter específicos para diminuir, há apoios. Agora há empresas que têm bons apoios a nível das finanças e da segurança social. Por exemplo, uma empresa paga mensalmente por cada funcionário 23,4% parece-me, por cada funcionário, se for portador de deficiência só pagam 11,9%. Há é uma boa, também têm, as finanças também tem regalias fiscais, têm. A empresa beneficia e coloca pessoas surdas no mercado de trabalho, há ali, uma lei que estabelece um mínimo de, de vagas (...)."</i>

	Dificuldades	Não cumprimento das políticas de inclusão laboral.	<i>"(...) mas ninguém respeita isso. Quotas, mas ninguém respeita isso, a começar pelo estado, nas empresas do estado."</i>
	Atividades/Programas e Iniciativas da ASP no âmbito empregabilidade	A ASP possui um Centro de Integração Profissional que apoia as pessoas surdas na inclusão laboral.	<i>"(...) também a associação de surdos do porto temos um centro de integração profissional para pessoas surdas e tem colocado várias pessoas surdas no mercado de trabalho (...)."</i>
	Papel ASP na inclusão laboral das pessoas surdas	É importante sensibilizar as entidades empregadoras no sentido de incluírem pessoas com surdez.	<i>"Sensibilizamos e as empresas dão a possibilidade de mostrar."</i>
*Inclusão Social	Conceito	Ambas as comunidades aceitam as diferenças uma da outra, ajudando-se mutuamente.	<i>"(...) a inclusão o que é? Na perspetiva maioritária, a perspetiva da comunidade ouvinte é seguir as pessoas, por exemplo, se falarmos das pessoas surdas é inserir as pessoas surdas dentro, dentro da comunidade ouvinte, mas conforme as regras da comunidade delas, da comunidade ouvinte, é, percebes? Agora a inclusão, a verdadeira inclusão não pode ser essa, a verdadeira inclusão é quando ambas as comunidades aceitam as diferenças, nós aceitamos as diferenças da comunidade ouvinte e vocês aceitam as nossas e tentamos estar em igualdade. Os ouvintes dão-nos o que nós precisamos e nós damos aos ouvintes o que eles precisam. Agora puxarmo-nos para a comunidade ouvinte... sentimo-nos sempre em minoria. Igualdade, igualdade, igualdade. A comunidade, a sociedade maioritariamente dá-me todas as ferramentas para que eu possa, para que eu possa viver, existir dentro da sociedade igualmente, em plano de igualdade com ele. A inclusão há muitas perspetivas de inclusão."</i>
	Dificuldades	As diferenças linguísticas constituem-se como uma barreira de comunicação, e consequentemente, de inclusão social.	<i>"(...) as pessoas surdas utilizam a língua gestual portuguesa como principal língua de comunicação, são estrangeiros no seu próprio país, apesar de terem cartão de cidadão português. A comunicação. Agora a comunicação é a principal barreira seja no estudo, no trabalho, no dia-a-dia."</i>
		As atitudes negativas da comunidade ouvinte constituem-se como dificuldade à inclusão social.	<i>"(...) a principal dificuldade é o que costumo dizer, a surdez mental da, a surdez mental da sociedade para com as pessoas surdas."</i>

Recomendações	Relativas à comunidade ouvinte	A comunidade ouvinte deve se esforçar para comunicar com a comunidade surda, utilizando para isso diferentes estratégias, como a escrita, a mímica ou o falar devagar para que se possa realizar a leitura labial.	<i>"(...) os que ouvem se devem esforçar a ajudar a derrubar essa barreira. Há muitas formas de comunicar com as pessoas surdas, não é só através da língua gestual, há muitas formas. (Escrita) Sim. A mímica. Falar devagar para aqueles que entendem os lábios. Há muitas maneiras."</i>
		Aprendizagem LGP por parte da comunidade ouvinte	<i>"(...) as escolas de ensino regular, do ensino público pelo menos, deviam desenvolver a aprendizagem da língua gestual às crianças ouvintes, a todas as crianças, surdas e ouvintes, desde a pré, na medida em que as crianças aprendem melhor que os adultos, ao fim de uma ou duas gerações o problema ficava resolvido, as crianças podiam aprender a língua gestual como língua estrangeira. (...) Eu não posso aprender a ouvir, vocês podem a comunicar comigo, podem."</i>
		Esta possibilidade já foi abordada, contudo, não houve abertura do poder político para tal.	<i>"Dialogamos com esse e outros colegas mas não houve abertura do poder político para isso, dizem que é complicado, mais isto e mais aquilo."</i>
	Relativas à IES	Disponibilização de ILGP, suportando os seus custos.	<i>"Para mim é. Claro, isso nem se dúvida. (...) Nesse caso as instituições de ensino superior podiam ajudar. // mas o problema principal dos intérpretes, disponibilizar intérpretes para acompanhar os formandos sempre é o melhor."</i>
		Articulação com as associações representativas das pessoas surdas.	<i>"(...) importante que todas as instituições de ensino superior se dignem a colaborar, quando digo a colaborar, digo se dignem a interagir com as, as instituições da pessoa surda existentes na área das instituições. // É importante. Era bom que houvesse uma interação formaliza, que auscultassem as nossas, as nossas opiniões, os nossos pareceres era importante isso. As instituições de surdos representamos a comunidade surda, nós as instituições de surdos representamos a comunidade surda // as instituições de ensino superior, normalmente já têm gabinetes específicos de apoio à pessoa com deficiência e esses gabinetes é que deviam colaborar bem connosco."</i>
		Criação de serviços/gabinetes de apoio ao estudante em todas as IES.	<i>"Poder criar um gabinete de apoio específico."</i>

Relativas aos docentes	Apoio por parte dos docentes aos estudantes com mais dificuldades.	<i>"(...) disponibilizar apoios específicos, algumas, alguns alunos tinham mais dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, disponibilizar mais apoios, professores."</i>
	Necessidade dos docentes terem formação na área da inclusão, nomeadamente em como comunicar e se relacionar com as pessoas surdas.	<i>"Agora haver formação específica era importante para trabalhar com os alunos surdos, mas isso é ainda uma, o que eu digo é ainda uma utopia, isso devia ser os professores todos os professores deviam, deviam saber, a sua formação específica, fosse no ensino primário, no secundário ou no ensino básico, secundário, superior, todos os professores deviam receber formação, principalmente como contactar com as pessoas surdas (...)."</i>
Relativas aos ILGP	Os ILGP devem possuir grande facilidade de TI, possuindo um vocabulário rico.	<i>"Ser uma intérprete bom, atenção, tenho conhecimento, tenho encontrado algumas intérpretes e ao nível, o nível linguístico, não é por mal, estão a começar a sua, mas é preciso colocar intérpretes para dominarem bem, acompanharem bem, há intérpretes com falta de experiência."</i>
	Formação específica dos ILGP nas áreas de estudo onde realizam a TI.	<i>"Mas era bom que, mesmo assim, era bom que todos os intérpretes que vão para o ensino superior na licenciatura específica podiam ter alguma formação podiam, não é preciso ser uma formação longa, uma formação de 2 ou 3 dias para adaptar, mas era. É uma ideia a aproveitar porque há palavras que podem nunca utilizar no dia-a-dia."</i>
	Investir em ILGP CODA (children of deaf adults).	<i>"Mas se os intérpretes tiveram vários anos de experiências, por exemplo os intérpretes CODA, filhos de pais surdas (...) // Crianças que dominam, a primeira língua deles é a língua gestual, esses não têm problemas nenhuns (...) Esses que têm experiências forte, se acompanharam a comunidade surda não precisam. (...) Desde as 3 semanas de vida que acompanha a comunidade surda, e é 3 ou 4 vezes melhor que eu, é mais forte que eu, eu só comecei, eu só comecei com a comunidade surda aos 13 anos de idade e ele às 3 semanas. A minha mulher também é surda, então também em casa."</i>

	Relativas ao mercado de trabalho	Possibilitar a que as pessoas surdas mostrem as suas competências.	<i>“Deviam dar uma possibilidade de mostrar, de mostrar os conhecimentos não é através do papel, da entrevista, é mostrar na prática, por exemplo, pô-los à experiência.”</i>
--	----------------------------------	--	---

Tabela 26 Grelha de análise à entrevista à CNJS

Grelha de análise à entrevista à CNJS			
ILGP: Marlene Almeida			
Categorias de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
*1Caracterização da população com surdez	Heterogeneidade	A população com défice auditivo e com surdez caracteriza-se pela heterogeneidade, quer em termos de grau do défice, quer pelas tecnologias compensatórias que utilizam.	<i>“Alguns têm implantes, outros não tem implante, são surdos profundos e não têm implante, outros também utilizam aparelho, pronto.”</i>
		Heterogeneidade do grupo implica necessidades e respostas educativas também heterógenas.	<i>“Alguns conseguem, não tem intérprete e não precisam conseguem captar tudo sem a ajuda do intérprete, através da leitura labial e há outros que não. Outros efetivamente precisam de intérprete de língua gestual. Por exemplo eu preciso de intérprete. // é preciso ver o contexto e as necessidades especiais de cada aluno individualmente para o apoiar (...)”</i>
Escolaridade obrigatória	O ensino bilingue	Aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) e da Língua Gestual Portuguesa (LGP).	<i>“(…) no primeiro, segundo e terceiro ano ele começa a aprender a língua portuguesa, mas antes desse tempo, as palavras básicas visuais e de imagens, ligar uma imagem a uma palavra (por exemplo: bola e ter por baixo escrito. Tem a imagem da bola e escrito por baixo bola) o facto de a criança ver vai ajudar a que perceba aquela combinação de letras e perceba aquela imagem e associa. Assim adquire. // Há medida que vão crescendo no primeiro ciclo e depois no segundo ciclo eles começam a escrever ao mesmo tempo que começam a gestuar muitos deles. Essa é a educação bilingue, ele gestual e escrevem. Depois no nono ano começam as aulas de LGP em que eles desenvolvem muito mais ligado à história, a lógica da gramática e aí que começam-se a focar nas coisas mais características, lá está a gramática, os verbos, as combinações verbais.”</i>

	Necessidades do ensino bilingue	Necessidade de uma educação de qualidade quer em competências de LP como de LGP.	<i>"(...) o secundário, as bases às vezes não é o exigente o suficiente e influencia muito o futuro da faculdade que nos vem prejudicar nesse aspeto. Eu consigo e estou integrada numa turma eu aprendo, aprendi o português suficiente para conseguir escrever bem e ser compreensível, há outros surdos que não. Há outros surdos que escrevem mais ou menos. // No secundário eles continuam a aprender, mas no futuro, na universidade sente-se falta de confiança nas duas línguas muitas vezes, na escrita e também na língua gestual. // Mas falta muito contacto com a escrita, o contacto direto."</i>
		Necessidade de investir na educação precoce dos alunos surdos.	<i>"(...) o problema é que as crianças entram para lá muito tarde, descobre-se a surdez muito tarde e não se começa logo a ensinar."</i>
		O bilinguismo deve potenciar a LGP para ser possível a aquisição da LP.	<i>"Às vezes o bilinguismo, querem o bilinguismo, mas o bilinguismo é preciso saber como trabalhá-lo a 100% porque as pessoas têm também de ser fortes em língua gestual, elas não podem ser mais ou menos. Para depois conseguirem aprenderem a escrita através dos gestos é preciso saber a língua gestual. Então quando eles começam a aprender as duas línguas, que acontece, acaba sempre por cair a qualidade da escrita (...)"</i>
	Dificuldades sentidas no ensino obrigatório	Falta de metodologias e práticas pedagógicas dos professores no ensino dos estudantes surdos.	<i>"(...) e há professores que não têm metodologias para ensinar. Não conseguem ensinar de forma clara os alunos surdos porque não tem conhecimento, não têm metodologias, não sabem que nós aprendemos mais com coisas visuais do que pela escrita. Há professores que só escrevem, só escrevem e nós copiamos, copiamos e não sabemos o que estamos a copiar. Não conhecemos a lógica, não entendemos a ideia, é só copiar e não há, não compreendemos. Então isso é uma barreira que depois no futuro se nota. Acho que é preciso mudar as metodologias ligadas às pessoas surdas dentro da escola."</i>
	Financiamento	No ensino obrigatório é da responsabilidade do Estado	<i>"Por exemplo nas escolas básicas, no secundário, nas escolas públicas é responsabilidade do governo essas questões. Os alunos não pagam</i>

Diferenças sentidas entre o Ensino obrigatório e o Ensino Superior		financiamento aos recursos necessários para a educação das pessoas surdas.	<i>nada, a escola não paga nada é o governo que dá. Nas faculdades é tudo diferente, o sistema é diferente. Então eles têm uma certa autonomia que dá poder para eles próprios decidirem se querem gerir, como vão gerir."</i>
	Apoios prestados	No ensino obrigatório a ILGP é um apoio disponibilizado.	<i>"Enquanto no secundário nós temos intérpretes, temos tudo, na faculdade não, eles gastam dinheiro com tudo."</i>
	Isolamento	Ao passo que nas escolas de referência existe uma concentração de estudantes surdos, no ensino superior estes estudantes acabam por estar mais isolados.	<i>"(...) porque quando eu cheguei à faculdade a maior diferença qual era no meu curso? Eu era a única surda."</i>
*Caracterização das Instituições de Ensino Superior	Heterogeneidade	Os apoios concebidos pelas IES/ UO são heterogéneos.	<i>"Em Lisboa na faculdade de Artes eles têm lutado muito para conseguirem que façam as entrevistas e agora já conseguiram, mas é só uma faculdade, faltam as outras todas de Lisboa conseguirem fazerem isso. O problema é que a faculdade de Lisboa é uma instituição enorme e tem diversos polos, diversas faculdades e cada uma tem a sua própria responsabilidade, depende de cada um, do contacto com cada uma, então pronto. // No Norte o acesso é mais facilitado relativamente a isso porque há mudanças e há uma certa preocupação. No Sul é mais complicado. // Há pessoas, há faculdades que pagam, há outras que não pagam o intérprete, então há muitas discrepâncias."</i>
	Passividade	Perceção de que as IES são passivas no que respeita ao conhecimento das necessidades dos alunos e na colmatação dessas mesmas necessidades.	<i>"Têm muita pouca atenção para com os surdos e é preciso estar sempre a ir lá bater a porta, é preciso ir sempre procurar."</i>
		Perceção de que são as associações representativas das pessoas a ter	

		iniciativa para o desenvolvimento de ações de sensibilização e de intervenção na área da inclusão.	<i>“olha, atenção é preciso fazer ações de sensibilização, é preciso começar a ter ideias”, a chamá-los para uma maior inclusão. Mas eles não têm essa iniciativa.”</i>
Dados sobre os estudantes surdos/ com défice auditivo no Ensino Superior	Número de alunos que participaram num encontro online promovido pela CNJS sobre a inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior	Participaram 35 estudantes.	<i>“(…) nós fizemos uma reunião por zoom através da internet e de facto nós reunimos e vimos que havia muitos alunos surdos, mais ou menos uns 30. Entre os 30 e os 35 alunos mais ou menos e são muitos alunos surdos em Portugal. Nas ilhas ainda não temos informação.”</i>
*Não ingresso no Ensino Superior por parte das pessoas com surdez	Motivos	As pessoas surdas não ingressam no Ensino Superior devido à falta de discrepâncias existentes nos apoios entre IES/UO.	<i>“Agora há muitos surdos jovens e eles ficam reticentes, tentam pouco também por causa destas confusões, destas discrepâncias, as técnicas por exemplo a nível de matemática, por exemplo, é diferente. Não sei, mas pronto. No trabalho no secundário a maioria dos jovens surdos finaliza o secundário e então eles vão logo trabalhar, não vão para a faculdade e é muito complicado. // (...) mas profissão 100% com diploma, licenciatura, mestrado, doutoramento, muito poucos.”</i>
*Não requerimento do EENEE/ apoios no Ensino Superior	Motivos	Existem estudantes que não sentem a necessidade de ter apoios.	<i>“Há alunos que não querem intérprete, não precisam, sentem-se bem, sentem-se integrados na turma, a turma ajuda e interajuda, e por isso, não têm essa necessidade. Depende muito. // há muitos que não querem (...)”</i>
		Sentir vergonha por pedir os apoios.	<i>“Há muitos que sentem vergonha de pedir (...) Têm medo de serem chamados de burros e sentem vergonha de ir perguntar informação, de pedir, têm vergonha.”</i>
		Falta de informação sobre os seus direitos.	<i>“(…) e não sabem e pronto.”</i>
Direitos das pessoas surdas defendidos pela CNJS	Direito à Língua Gestual Portuguesa (LGP)	Direito à LGP.	<i>“Bem, o principal é o uso da Língua Gestual. A defesa da língua. É importante que continue. Isso é o principal. O acesso à língua gestual, pronto.”</i>

	O direito à informação	Necessidades de as pessoas surdas terem acesso à informação e conhecerem os seus direitos.	<i>"(...) informação também, é importante criar informação para os ouvintes e terem acesso à informação e pensarem dar isso, facilitar esse acesso, esse conhecimento. Esse é um direito pelo qual temos de lutar. Há muitos alunos que não sabem os seus próprios direitos e são discriminados e há muitos jovens surdos que são discriminados e nem sabem."</i>
	Direito ao convívio entre a comunidade surda.	Promover o encontro e convívio entre os jovens.	<i>"Promover o encontro dos jovens, o convívio dos jovens surdos promover férias juntos por exemplo, interesses, convívios internacionais até para conseguirem aprender mais, terem um maior contacto, serem mais unidos, essas três. Essas três coisas."</i>
Legislação	Lei 58/2018	Referência à lei sobre a educação inclusiva.	<i>"Diz, há uma lei, que é ligada às necessidades educativas especiais e ao ensino especial que diz que é necessário adaptar o ensino às necessidades dos alunos e o intérprete é uma necessidade que está dentro desse parâmetro, agora especificamente não diz. Mas lei existe, está lá implicitamente."</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da inclusão no Ensino Superior	Sessões de informação no ensino obrigatório	Realização de sessões de informação no ensino obrigatório para os estudantes surdos sobre o acesso e frequência no ensino superior.	<i>"Por exemplo a nossa associação ia até ao nono ano e ensino básico explicar como é que era a faculdade, também íamos ao secundário dizer como é que era, por exemplo, relativamente ao secundário, quais eram as áreas que podiam seguir, que cursos existem, como se concorre à universidade, como são as notas, pronto, essas questões, as coisas relacionadas à bolsa, pronto. E há bolsa específica dos alunos com necessidades educativas especiais. Essas coisas normais mais técnicas."</i>
Apoios	Exames	Possibilidade de ter mais tempo para a realização do exame.	<i>"(...) marcar hora à parte para fazer o exame, fazemos o exame fora do resto da turma, um pouco à parte porque o nosso horário é diferente porque temos mais tempo para fazer o exame então é à parte, e pronto, é isso."</i>

Dificuldades e necessidades sentidas pelos estudantes	Heterogeneidade	As necessidades e dificuldades variam de acordo com o estudante e o modo como as IES colmatam as mesmas.	<i>“Há muitas discrepâncias, depende das necessidades de cada aluno, das necessidades que sentem e depois o problema é se a faculdade consegue suprimir essas necessidades ou não.”</i>
	Recursos Humanos	Em algumas IES/UO não é concedido o ILGP aos estudantes.	<i>“Depois há outros alunos que não conseguem ter o intérprete de língua gestual porque a faculdade não dá intérpretes aos alunos e isso é uma barreira. // É um contexto mais complicado os surdos estudarem porque não tem intérprete alguns. Sentem muitas dificuldades. // A maioria dos alunos surdos precisa de intérprete.”</i>
	LGP	Falta de vocabulário específico da LGP em determinadas áreas do saber, o que implica a criação de gestos entre o estudante e o intérprete.	<i>“(…) há palavras específicas e não há gestos, há palavras muito específicas que não tem gestos, é preciso criar código.”</i>
	Falta de conhecimento sobre as pessoas surdas	Perceção de que as IES, nomeadamente os docentes, não conhecem as necessidades dos estudantes.	<i>“(…) falta conhecimento sobre a surdez, sobre o grupo de surdos, quais são as necessidades a nível de LGP (...) // É um problema que as Universidade têm porque algumas acham que o aluno não precisa e pronto. O aluno está ali à espera, à espera, à espera, as aulas a acontecer e o aluno ainda não tem intérprete. É uma dificuldade é um problema.”</i>
	Língua portuguesa	Dificuldades na língua portuguesa na sua vertente escrita.	<i>“A coerência não fica muito bem e os professores, alguns professores não aceitam isso porque acham que a escrita é importante, mas o problema é que os surdos são, têm uma estrutura diferente do português oral (...) // Agora depois tem a matéria que é muito complicada por causa do português que é muito complexo e isso dá à pessoa surda uma barreira.” // “Para mim tudo bem ser online, ser escrito, tudo bem. Agora há outros surdos que é difícil, porque para ler e escrever é complicado. Porque eles não conseguem tanto e é uma dificuldade que eles sentem.”</i>
	Ritmo da aprendizagem	Necessidade de mais tempo para as aprendizagens.	<i>“É preciso ter mais tempo para estudar, mais tempo para traduzir, explicar melhor, ler melhor, ter mais tempo para fazer isso.”</i>

	Inadaptação às suas necessidades individuais	O modelo massivo do ensino superior dificulta as adaptações individuais.	<i>“Então o professor não vai adaptar as coisas por causa de uma pessoa. Ele não vai fazer isso, ele não vai adaptar a sua metodologia (...)”.</i>
	Isolamento	Perceção de que os estudantes surdos possuem poucas relações interpessoais no universo académico com os colegas ouvintes.	<i>“Porque eles ficam cansados, estão na faculdade, mas não tem surdos, tem poucos surdos e eles convivem pouco e depois para além de conviverem pouco também é difícil e a generalidade das pessoas ficam desanimadas e desistem por causa disso.”</i>
	Condições socioeconómicas	Dificuldades financeiras.	<i>“E por causa do dinheiro acabam por ir embora.”</i>
	*Sentimento de pertença e de identificação	Falta de sentimento de pertença e de identificação com o contexto de ensino superior.	<i>“Eles sentem que não combinam ali, que não é para eles.”</i>
Facilidades encontradas no processo de inclusão no ensino superior	Conhecimento das necessidades dos estudantes por parte das IES	As entrevistas realizadas com os estudantes de modo a perceber as suas necessidades são consideradas importantes para o processo de inclusão.	<i>“(…) no Norte a Universidade do Porto e o Politécnico pedem aos alunos com necessidades educativas especiais, chamam para fazer entrevistas, fazem perguntas para saberem quais são as necessidades, saberem o que é mesmo necessário, saber o contexto, a forma de avaliação pode ser diferente, podem ter de adaptar. Ai eles fazem, tentam saber essas necessidades. Por exemplo, em Lisboa também, no Alentejo sim algumas. Algumas faculdades não fazem isso. É mais uma barreira, mais no Centro e Sul.”</i>
	Apoio interpares	O facto de receber apontamentos das aulas dos colegas é um facilitador de aprendizagem.	<i>“(…) a turma também manda os apontamentos, o que é bom, a minha turma pelo menos manda os apontamentos, nós conseguimos ter de fazer essa troca de materiais e de comunicar bem, então é uma comunicação rápida e é fácil.”</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Dificuldades sentidas	A utilização da máscara dificulta a perceção da LGP.	<i>“Sim, os gestos não se percebem nada. Os gestos não se percebem nada por causa da máscara, tapa a expressão e isso impossibilita muito da compreensão. (...) mas por exemplo, contar uma história, coisas de lógica, da matéria, em que tem que se tirar a máscara, há um distanciamento maior e tira-se a máscara, porque a máscara impossibilita a compreensão. // eu fui na escola quando era presencial e, e comprou-se máscara transparente, não dava. Ficava com a</i>

			<i>respiração ficava embaciada, não resultou, pronto, paciência tirou a máscara fora.”</i>
		Dificuldades de visualização do intérprete na aplicação zoom nas aulas online.	<i>“Ficou tudo em casa online, mudou-se, ensino online, às vezes para ver bem o intérprete é um pouco mais complicado, tem de andar à procura do intérprete nos quadradinhos do zoom, mas a adaptação consegue-se (...)”.</i>
		A instabilidade da ligação à internet influencia a perceção das aulas.	<i>“(...) a internet se é boa grava-se bem, vê-se bem, agora se não for também (...)”.</i>
		Cansaço sentido devido à quantidade de horas em frente ao ecrã e aos estímulos sempre visuais.	<i>“É chato ficar em casa porque cansa mais, dá uma maior preguiça, podia aproveitar para estudar mais e pronto, depois às vezes também não há material para estudar mais e nós estamos ali a olhar o dia todo para o computador e isso cansa muito, os ouvintes podem por os fones e estão ali a estudar e está tudo bem. Nós surdos estamos sempre a ver, é tudo visual, só visual, é a mesma coisa e depois dói-me muito a cabeça. Desisto, estou cansada.”</i>
	Facilidades sentidas	Possibilidade de gravar as aulas online.	<i>“(...) dá para gravar a aula, o que é positivo, dá para gravar a aula e depois a pessoa surda volta atrás e tenta ver outra vez e perceber melhor e isso é positivo, o facto de se poder gravar e etc.”</i>
*Docentes	Apoio fornecido ao estudante	Experiência de apoio individualizado com o docente.	<i>“Na minha faculdade temos. Am, nós temos o horário e pronto, nós marcamos e junto com o intérprete e vamos os dois lá ter com o professor e o professor explica, tira dúvidas, também relacionado com a matéria etc. e se for necessário outra vez ele faz de novo e pronto. // Nós aqui já temos o horário previamente marcado, eles não. Se tiver alguma dúvida vou. Eu vou aquela hora, eu vou lá falo com o professor e as dúvidas ficam claras ou não, pergunto mais algumas coisas, preparo as coisas com antecedência chego lá pergunto e vou embora, é como os ouvintes.”</i>

		Perceção de que este apoio com o docente depende das práticas de cada IES/UO ou docente.	<i>“Depende do horário do professor, se o professor está livre ou não, depende. Nós aqui já temos o horário previamente marcado, eles não. (...) Agora há situações, caso se a pessoa fosse surda e cega demora mais tempo, mais horas e pode haver problemas por causa disso e o professor pode não aceitar.”</i>
	Formação	Perceção de que os docentes não possuem formação ou competências para o ensino de estudantes com surdez.	<i>“Os professores não estão preparados para ensinar os surdos, não sabem nada sobre a língua gestual (...)”.</i>
	Relação com os intérpretes	Perceção de que alguns docentes se mostram resistentes aos intérpretes.	<i>“(...) o problema é que às vezes não querem saber, descartam o intérprete, não gostam do intérprete e a comunicação continua a ser sempre uma barreira.”</i>
Comunicação	Escrita	A comunicação das pessoas surdas com as pessoas ouvintes é suportada, geralmente, ou pela mediação do ILGP ou pela escrita.	<i>“Às vezes os surdos não sabem escrever tão bem é mais complicada, é mais uma barreira e sim têm de levar o intérprete.”</i>
		As capacidades de escrita da LP influenciam a comunicação das pessoas surdas com as pessoas ouvintes.	<i>“Às vezes pronto, tentam escrever é complicado compreenderem e precisam de ir acompanhados pelo intérprete.”</i>
	Pessoas com implante coclear	Perspetiva de que as pessoas com implante coclear possuem estratégias que lhes permitem comunicar com a comunidade ouvinte.	<i>“Depende das pessoas surdas. Por exemplo, os surdos que têm implante, há aulas que precisam intérprete, mas se for trabalho de grupo, são poucas pessoas, ele não precisa, são no máximo 4 ou 5 pessoas e ele consegue trabalhar sozinho e comunicar, então ok. Por escrita, leitura labial, eles têm essa autonomia.”</i>
	Surdos profundos	Perspetiva de que possuem maiores dificuldades de comunicação, sendo necessário a mediação do intérprete com a comunidade ouvinte.	<i>“Agora vou falar dos surdos profundos, esse surdo tem nas aulas um intérprete, nos trabalhos de grupo também levam o intérprete, às vezes têm dificuldade porque o grupo quer falar rápido, às vezes é um debate muito rápido e às vezes o intérprete não consegue</i>

			<i>acompanhar, falam uns por cima dos outros, são ideias que saem muito rapidamente e então às vezes há dificuldade, e é confuso fazer essa comunicação, temos de pedir “olha fala mais calmamente, não falem uns por cima dos outros, falem mais devagar porque senão não conseguimos compreender”.</i>
	Heterogeneidade das pessoas surdas leva à heterogeneidade nas formas e facilidades/dificuldades de comunicação com as pessoas ouvintes.	Perceção de que a comunicação das pessoas surdas com as pessoas ouvintes é variável conforme as capacidades das pessoas surdas.	<i>“No caso dos surdos profundos, às vezes por exemplo, eu sou surda profunda eu vou e vou sozinha e não levo intérprete porque eu consigo através da escrita, eu comunico bem então não tenho problemas. // Depende da pessoa, do historial da pessoa, a forma como foi ensinada no básico, se primaram a educação dela pela oralidade, se oraliza, se não oraliza, se tem implante coclear, se tem aparelho. (...) então é preciso avaliar a capacidade de cada um sozinho tem para tentar entender o nível de independência que cada um tem e as dependências e necessidades que cada um precisa e colmatar essas necessidades.”</i>
	Relações interpessoais	As relações interpessoais das pessoas surdas são maioritariamente com outras pessoas surdas.	<i>“Há pouca comunicação, nós comunicamos mais com quem fala língua gestual.”</i>
*Língua	Língua portuguesa	As competências na língua portuguesa variam de acordo com o estudante.	<i>“(...) há alunos surdos que não tem acesso, por exemplo o português escrito a 100%, há alunos surdos que conseguem, há outros que não conseguem e têm de se adaptar. Há outros surdos em que a língua portuguesa é muito complicado. Principalmente eles escrevem o português gestual, escrevem conforme se faz os gestos. // mas o problema é que os surdos são, têm uma estrutura diferente do português oral (...)”.</i>
	Língua Gestual Portuguesa	Devido à falta de vocabulário específico surge a necessidade de se criarem códigos gerais para a LGP.	<i>“É necessário criar-se códigos gerais para todos, para ser algo mais geral, mais uniformizado. // Criar gestos novos para as palavras, falta esse trabalho por parte dos intérpretes e dos surdos, porque cria uma maior acessibilidade e nós compreendemos melhor os conceitos. Para</i>

			<i>explicar os conceitos, as ideias, e isso seria muito, muito, criar esse grupo de trabalho para criar esses gestos dos conceitos que não existem, que não têm gesto. // Por exemplo quando eu entrei para a faculdade, tinha muitos conceitos, muitas palavras novas que não têm gesto e o intérprete ficava também, era muito complicado para ele porque eram palavras muito técnicas (...)</i> ”.
Percurso acadêmico	Facilidades	O entrevistado não tem sentido dificuldades no seu percurso acadêmico.	<i>“Primeiro, eu estou bem. No meu caso, é ótimo. Tem agora tem corrido tudo bem, eu tenho intérprete, se tiver dúvida marco atendimento, tenho atendimento, não tenho tido problemas com os meus colegas, tem sido tudo ok. Eu leio bem, consigo estudar (...)</i> ”.
	Fatores de sucesso e insucesso	O sucesso e o insucesso dependem das técnicas e metodologias pedagógicas desenvolvidas.	<i>“Então eu penso que relativamente a isso, é a forma de trabalhar dentro da escola que pode prejudicar ou não. // Por exemplo, como trabalhar geometria e fazer apresentações orais.”</i>
	Fatores de sucesso	O sucesso acadêmico está associado às competências de leitura e escrita da língua portuguesa.	<i>“Agora, todos os surdos no geral os que sabem escrever, eles conseguem, mas os que não sabem eles precisam de mais tempo para estudar, precisam de mais apoio individualizado, ter apoio na matéria para clarificar algumas coisas. A UP dá esse direito, mas depende muito dos alunos.”</i>
	Abandono	O abandono está associado às dificuldades sentidas pelos estudantes ao longo do percurso acadêmico.	<i>“Há dois anos, há dois três anos mais ou menos, muitos alunos surdos desistiam. Eles diziam “não quero mais, é muito esforço, não consigo aprender. Não há intérprete, o curso é muito complicado, eu não quero”. Precisavam de dinheiro, pronto, desistiam. Desistiam, iam embora, iam trabalhar.”</i>
Papel dos estudantes no seu processo de inclusão no ensino superior	Pedir apoios que necessitam	Importância de pedirem apoios quando sentem dificuldades.	<i>“Então, a responsabilidade de cada um é pedir, é têm as dificuldades eles pedem para resolver as dificuldades. // cada um deve pedir, deve exigir, e também dar o que tem a dar e perceber, mostrar as suas necessidades e pedir para serem suprimidas. É necessário fazer isso. Para conseguirem terem o apoio que precisam.”</i>

	Serem informados	Estarem informados acerca dos seus direitos.	<i>“Procurarem informação, procurarem os seus direitos. Essa é a responsabilidade de cada um. // só que depois falta, falta gestos, não há as pessoas ficam desinteressadas e depois também não sabem os seus direitos e isso é importante, é importante eles fazerem essa pesquisa, perguntarem o que não compreendem. // Dentro da escola, cada escola tem a sua forma de estar, os seus regulamentos internos e isso é importante compreender como funciona cada escola, para também depois conseguir-se defender e ver o seu valor. Como é que a escola defende as pessoas surdas? O que é que falta? Se defende a identidade surda, a identidade e a cultura surda. Cada escola tem a sua forma de ensinar.”</i>
	Estarem envolvidos	Estarem envolvidos/participarem na luta pelos seus direitos.	<i>“Isso é a responsabilidade de cada um, é lutar pelas suas próprias necessidades, participar, conviver, conhecer a sua própria cultura, e pronto, é isso. // (...) cada um deve ser obrigado a procurar, cada um tem essa responsabilidade, procurar, pedir, votar por si, e pronto, tentar uma maior união e também participar nas políticas (...)”.</i>
Papel das associações representativas das pessoas surdas	Luta pelos direitos da comunidade surda	O associativismo é importante para a luta pelos direitos.	<i>“Por exemplo, o que eu digo em relação aos jovens surdos, do convívio, deles se juntarem mais, isso muda. Isso muda, muda depois no futuro porque se as pessoas são, estão individualmente, estão separadas, não surgem ideias, há várias ideias, mas são ideias separadas e não se consegue nada sozinhos. Então é importante que se conviva, que a defesa dos direitos passe por todos em conjunto. O direito à língua, à nossa cultura, é preciso que em conjunto lutemos para isso, também os currículos, relativamente, lá está, aos cursos de saúde na universidade, é importante que se criem esses grupos de trabalho. // Porque as associações dão possibilidade de lutar (...)”.</i>
Avaliação do processo de inclusão no Ensino Superior	Avaliação positiva	Perceção de que algumas dificuldades sentidas no passado estão a ser colmatadas, verificando-se melhorias, como é o exemplo do acesso ao ILGP em	<i>“Agora, no futuro, eu acredito que essas barreiras estão a ser, pronto, estão a ser resolvidas e eles estão a conseguir mais. Há mais apoios a nível financeiro, mais apoios a nível de comunicação (...)”.</i>

		algumas IES e apoio financeiro concedido a estes alunos.	
Inclusão Laboral	Áreas com maior empregabilidade	Perceção de que existem áreas com maior empregabilidade para as pessoas surdas, nomeadamente aquelas que podem estar ligadas à intervenção com pessoas surdas ou que exigiam pouca comunicação com a comunidade ouvinte.	<i>“Então por exemplo, os alunos surdos do curso... os alunos surdos querem escolher o curso de LGP e no futuro querem ser professores de LGP e isso é fácil, eles entram com facilidade através dos concursos, dos concursos públicos, pronto. Por exemplo psicologia, tem três ou quatro alunos, a maioria escolhe a especialidade de escola. É mais fácil para os psicólogos entrarem, porque se eles quiserem ir para saúde eles não conseguem, nas escolas ainda conseguem nas escolas de referência, mas depois para áreas mais específicas eles se calhar já não conseguem então é difícil. Por exemplo, outro curso, informática e multimédia, esse curso consegue-se, os surdos conseguem ter empregabilidade nesse curso porque a comunicação é pouca então eles conseguem ter... design, artes, essas coisas eles conseguem porque precisam de comunicar pouco, agora a maioria que escolhe artes, multimédia, LGP, sim conseguem. Estas três áreas são mais visuais, comunica-se pouco, então há também uma maior identificação e conseguem facilmente. Agora há outros cursos que são muito difíceis.”</i>
	Dificuldades	O não prosseguimento de estudos dificulta a inclusão laboral.	<i>“No futuro eles não têm trabalho, não sabem, abandonam a escola, também não têm dinheiro para continuar e acaba por ser muito, muito complicado. Vão trabalhar para restaurantes, alguns desses, pronto. É mais fácil. Só para ganharem dinheiro, mas profissão 100% com diploma, licenciatura, mestrado, doutoramento, muito poucos. // A licenciatura, pronto se eles forem licenciados dão mais valor a isso.”</i>
	Fatores	A inclusão laboral é influenciada pelas capacidades de comunicação da pessoa.	<i>“Como eu disse antes, depende do surdo, se tem aparelho, se é surdo profundo, depende. Há surdos com implante que podem conseguir facilmente e rapidamente, há surdos profundos que demoram mais um pouco porque têm a barreira da comunicação. // No caso dos surdos com aparelho eles conseguem falar, então sim, dá para</i>

			<i>comunicar, dá para conseguirem trabalho, eles não têm um vocabulário, não tem um vocabulário muito alto, mas eles conseguem.”</i>
	Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito da empregabilidade	Realização de sessões de capacitação para a procura de emprego.	<i>“(...) formação ligada às entrevistas. // Sim, os currículos ver como se faz, como é que se monta um currículo, pronto. // Não sabem como fazer e eles próprios é que têm de procurar e nós damos as capacidades para fazerem isso, como é que eles podem procurar, como é que eles podem fazer o currículo, como eles podem agir numa entrevista, pronto, várias capacidades que nós tentamos dar e depois eles próprios, os próprios surdos é que têm de fazer isso (...)”.</i>
*Representatividade	Sub-representatividade	Perceção de que a comunidade surda ainda não está representada no Ensino Superior.	<i>“(...) mas lá está continua a ser pouco, agora 2 ou 3 mil alunos, só há 1 ou 2 surdos, é muito pouco.”</i>
*Participação cidadã das pessoas com surdez	Passividade	Perceção de que as pessoas não participam e se envolvem nas políticas que lhes dizem respeito.	<i>“(...) porque as pessoas não participam, há muito poucos surdos a participarem nas políticas, as pessoas não gostam de política, não querem saber dos governos, dos partidos políticos (...) Têm essa responsabilidade, essa obrigação de conhecer, olhar para si e saber o que sente, perceber as suas necessidades e eles tem esse direito a participar então eles têm o direito a o fazer. O problema é que cada um depois não tem vontade, também depende da vontade de cada.”</i>
	Educação para e na participação/democracia	Perceção de que a educação e a participação no seio da família e no grupo de pares influenciam a participação cidadã.	<i>“E depois também temos dentro da família, dentro da família é importante que haja essa educação para a política, dentro da família normalmente não se fazem gestos quando são famílias ouvintes então as pessoas também participam pouco, participam pouco dentro da família, participam pouco na sociedade. É importante que elas depois também não se, elas não se interessam pelas notícias, pelas políticas, porque têm essa dificuldade comunicativa e dentro da família já não participam e então é sempre essa, essa situação que é complicada e junto com os amigos também falam pouco do assunto (...)”.</i>

*Discriminação	Discriminação das pessoas surdas com implante coclear.	Percepção de que existe discriminação dentro da própria comunidade surda para com os implantados e que por isso é necessário respeitar todas as pessoas.	<i>"(...) há alunos surdos que os discriminam os alunos que têm implante. Porque acham que ter implante é mau, então é importante haver respeito de ambas as partes."</i>
Recomendações	Relativas à legislação	Criação de uma lei específica, que integre a lei sobre NEE, no Ensino Superior.	<i>"Devia-se criar uma lei específica, especial para as universidades, para todos os alunos com necessidades educativas especiais (...)// É preciso criar uma lei ligada especificamente às necessidades educativas especiais para obrigar as faculdades a gastarem dinheiro com as pessoas, a colocarem intérprete quando é preciso, etc."</i>
		Pode existir resistências por parte das IES sobre essa legislação.	<i>"O problema é se criarem uma lei específica, o problema é que a cada universidade ou não quer, ou pode entrar em guerra com o governo, em disputa. Então é um tema bastante sensível."</i>
	Relativas aos apoios disponibilizados	Possibilidade de realizar avaliação oral com recurso ao intérprete em substituição do exame escrito.	<i>"Dar a possibilidade de aproveitar, adaptar para por exemplo, fazer uma apresentação oral em vez de um exame seria melhor."</i>
		Importância dos estudantes puderem ter apoio individualizado com o docente e na presença/mediação com o intérprete.	<i>"(...) é preciso haver mais apoio, atendimento presencial, só nós com o professor para compreender mais a matéria, melhorar esse ensino."</i>
	Relativas ao ensino bilingue	Necessidade de desenvolver uma educação de qualidade no ensino obrigatório.	<i>"Para isso nós temos de ir atrás, começar no ensino básico, no ensino bilingue, ter um ensino bilingue melhor, uma educação básica melhor, pronto. // Porque uma boa educação básica e secundária depois ajuda muito no ensino superior, então temos de começar pelo básico, mudar o básico, ensinar no básico, no secundário, começa-se a mudar aí (...). // As crianças precisam aprender, quanto mais as crianças aprenderem, melhor é depois no ensino superior."</i>
Formação profissional	Necessidade de formar os profissionais da área da educação, nomeadamente os docentes.	<i>"(...) a informação aí, a formação aí, a formação de professores, do pessoal não docente, dar apoios, dar mais materiais visuais, pronto. Dar, é preciso isso."</i>	

<p>Relativas à melhor articulação com as associações</p>	<p>A articulação das IES com as associações possibilitava maior informação sobre as características e necessidades das pessoas surdas.</p>	<p><i>“Mas na faculdade também é importante o contacto com as associações por exemplo, nós da CNJS. É necessário ir à faculdade. Fazer ações de sensibilização, fazer formações com os professores. (...) É preciso abrir os cursos a outros sítios, abrir as cadeiras, dar oportunidades. Dar esse apoio para se conseguir responder e ter esse contacto frequente para toda a gente, ser aberto a todas as universidades. // Claro que é preciso haver uma ligação, uma coordenação entre as associações e as faculdades e aí pode-se fazer muita coisa. Pode-se fazer vídeos com gestos para os próprios, para mostrar aos próprios professores, “olhe é assim que se faz”, isso faz com que eles aprendam e tenham mais sensibilidade e a sensibilidade influencia os outros a querer comunicar como nós.”</i></p>
<p>Relativas aos ILGP</p>	<p>Existe a necessidade de lutar pelo direito ao intérprete de LGP em todas as IES e UO.</p> <p>Importância de se investir na formação destes profissionais em áreas especializadas.</p> <p>Importância do ILGP manter contacto com as pessoas surdas de modo a</p>	<p><i>“(...) eles estão a tentar lutar para ter intérprete. // Depois o ter o intérprete (...)”.</i></p> <p><i>“(...) também falta formação e muitas vezes eles estão sempre a fazer datilologia² e isso corta um bocado o ritmo e é necessário criarem-se materiais. Por exemplo em saúde, o curso de saúde, psicologia, são coisas muito técnicas, específicas de cada curso, é necessário que o intérprete perceba, conheça daquela área, o intérprete tem de conhecer aquela área para depois explicar o conceito. Por exemplo, dois ou três anos a aprender sobre aquela área e depois estar pronto para interpretar, falta isso. // É só novos gestos e isso prejudica porque o intérprete não está preparado e prejudica o aluno surdo porque têm de criar gestos. Tem de ensinar os conceitos, têm de entender a matéria para nos conseguir transmitir e às vezes perde-se porque se eles não compreendem, também não conseguem explicar.”</i></p> <p><i>“(...) ter intérpretes, falta experiência com os intérpretes, conhecer coisas novas, gestos novos, aprender, há intérpretes que também não</i></p>

		melhor conhecer a sua cultura e desenvolver vocabulário.	<i>querem, mas é preciso aprender a conviver com os surdos para aprender os gestos, para se conseguir perceber esse contacto.”</i>
		Necessidade destes profissionais possuírem uma carreira profissional mais estável.	<i>“Também por causa das pessoas que tem a profissão de intérprete o problema é que falta muitas coisas à própria área, a esse contexto laborar, faltam muitos direitos específicos (...).”</i>

Anexo 17- Grelhas de análise às entrevistas aos estudantes

Tabela 27 Grelha análise entrevista ao/à estudante 1

Grelha análise entrevista ao/à estudante 1			
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Maria João Azevedo			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Dados sociodemográficos do/a estudante	Idade	28 anos.	<i>“Vou fazer 28 em março.”</i>
Caracterização surdez	Tipo	Síndrome de Usher (*hereditária);	<i>“síndrome de... de... Usher... que esta ligado a uma doença genética dos meus pais.”</i>
	Grau	Surdez profunda.	<i>Eu já nasci surdo. Ammm, mais tarde perdi a visão.</i>
Dados institucionais do/a estudante	Faculdade	Faculdade de Ciências;	<i>“(...) na faculdade de ciências”</i>
	Curso e ano	Licenciatura em Matemática; 3º ano.	<i>“(...) na licenciatura em matemática no 3º ano”.</i>
Ingresso no Ensino Superior	Motivos	Gosto pela matemática.	<i>“Eu escolhi matemática porque eu sempre gostei desde pequenino, sempre me interessei por matemática, é mesmo a minha paixão.”</i>
Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Beneficiário/a	Possui EENEE	<i>“Sim. Tenho.”</i>
*Diferenças sentidas entre a educação secundária e a educação superior	Resposta pedagógica	Ensino secundário com mais respostas adaptadas às necessidades do estudante do que o Ensino superior.	<i>“Por exemplo, quando eu estava na escola secundária eu tinha resposta a todas as minhas necessidades, aqui no Ensino Superior não.”</i>
Articulação entre ensino secundário e ensino superior	Desarticulação/ Deficitária	Articulação burocrática, onde foram identificadas as suas características gerais como surdocego.	<i>“A única relação que a minha escola secundária teve com a faculdade foi só em termos de papéis. Pela burocracia, para verem realmente as minhas necessidades. Um breve resumo da minha identidade como surdocego, não foi nada profundo,</i>

			<i>foi um pouco superficial, características gerais, destacaram algumas, mas foi só burocracia.”</i>
		Sem partilha de experiências, de apoios ou práticas pedagógicas.	<i>“Não. Não partilharam nada, nem experiências. Não partilharam formas de ensino...”</i>
*Articulação entre Encarregados de Educação e a IES	Desarticulação de	Sem articulação, não tendo a UP respondido à solicitação dos EE para a realização de uma reunião antes do ingresso do estudante.	<i>“Haa, ele está a dizer que o pai e a mãe dele tentaram marcar uma reunião para falar, mas ninguém respondeu na UP.” //</i> <i>“Os pais queriam marcar antecipadamente da minha entrada, mas não conseguiram. Eles queriam falar da minha situação, como surdocego, antes de entrar na UP, para tentar adaptar algumas coisas, o currículo, mas não conseguiram.”</i>
		Importância destas articulações para a sensibilização e conhecimento da UP sobre as necessidades dos estudantes.	<i>“Porque a faculdade não conhecia o meu caso e se calhar se tivesse existido uma reunião, uma sensibilização prévia do que é a surdocegueira não existiam tantas dificuldades como a que existem agora. Nós continuamos a lutar e eu gosto de estudar, mas poderia ter sido mais fácil entrar na faculdade.”</i>
Medidas de apoio	Materiais de estudo	Adaptação dos PowerPoint.	<i>(...) “eles chegaram a fazer PowerPoint e tiveram de alterar as cores, porque com várias cores eu não conseguia perceber.” (...)</i> <i>“Eles perceberam que se destacassem informações, com uma cor preta por exemplo, eu conseguia ver melhor. E também em relação ao PowerPoint eles percebem que se colocassem menos informação ou informação mais direta, eu conseguia perceber melhor e não tinha tanta dificuldade na aprendizagem.”</i>
	Práticas pedagógicas	Adaptação, por parte de alguns docentes, dos materiais de exposição/estudo da matéria.	
		Adaptações realizadas conforme a sensibilidade e disponibilidade do docente.	<i>“Só a algumas disciplinas, sim. Quando eu... lá está, só com o grupo restrito de professores.” //</i> <i>“Às vezes eu tento, às vezes consigo e outras vezes não consigo.” //</i> <i>“Apesar das reuniões e avisos, só alguns professores... A coordenadora da licenciatura também tentou que eles aceitassem, mas causou alguma estranheza e eles não mudaram.”</i>
		Adaptações solicitadas pelos estudantes e pelo NAI.	<i>“Eu pedi sozinho e também com algum apoio de técnicas superiores de NEE. Porque eu chego lá e é tudo igual. Depois de muita insistência minha e muito esforço eu consigo que os problemas sejam resolvidos, por exemplo o caso dos PowerPoint. Não é fácil porque os professores não pensam logo nas minhas</i>

		<i>necessidades então tenho de ser eu a dar os primeiros passos e mostrar as minhas necessidades. Alguns professores aceitam.”</i>
Adaptações curriculares	Realizada em 3 Unidades Curriculares onde se procedeu à eliminação de alguns conteúdos programáticos.	<i>“Então, na maioria das disciplinas foi tal e qual à dos meus colegas ouvintes, só em 3 disciplinas é que tive uma adaptação curricular, em que retiraram alguns conteúdos e destacaram apenas os mais importantes.” // “Eles apenas fizeram, um olhar geral sobre a disciplina e destacaram as matérias mais importantes.”</i>
	Os motivos que levaram às adaptações curriculares foram os conteúdos programáticos extensos e o seu ritmo desajustado ao ritmo do estudante.	<i>“Porque eles perceberam que como eu tinha um ritmo diferente e demonstrava algumas dificuldades eles preferiram adaptar o currículo e também para mim foi bom porque eu pude fazer as disciplinas. Porque realmente quando eu olhei para o programa percebi que era muito extenso e eu percebi que não ia conseguir nesse ritmo. Então eu aceitei essas mudanças.”</i>
Avaliação	Tradução e interpretação em Língua Gestual Portuguesa do enunciado dos exames, assim como, das possíveis dúvidas que o estudante tenha.	<i>“Tenho intérprete tátil tanto nas aulas como nos exames.” // “Por exemplo ela traduz não só o enunciado como se eu tiver alguma dúvida ou questão posso interromper e perguntar.”</i>
	A estrutura do exame é igual à dos restantes colegas.	<i>“Não, os exames nunca eram adaptados para mim. Eram tal e qual como os dos colegas.”</i>
Tecnologias de apoio	Amplificador eletrónico fornecido pela Segurança Social.	<i>(...) “quando eu preciso de ver o programa ou bibliografia complementar ou textos eu tenho um amplificador eletrónico em que eu posso colocar o livro e coloco o amplificador por cima e ele faz a transferência automática para o computador.” // “Então o amplificador eletrónico foi a Segurança Social que me deu.”</i>
	Canetas e lápis adquiridos pelo estudante através da Bolsa de Estudos.	<i>“E eu também tenho uma caneta, uma caneta, de ponta grossa, de cor negra que é para eu conseguir, ammm, conseguir destacar as minhas escolhas” (...)</i>
	Tablet adaptado adquirido pelo estudante, através da Bolsa de Estudos.	<i>“As canetas, lápis mais fortes e o tablet específico para ampliar e acompanhar o programa fui que que comprei com a bolsa da faculdade.”</i>
Recursos Humanos	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa tátil que acompanha as	<i>“E também tenho o apoio da intérprete, que está nas aulas e que me acompanha.” // “Tenho intérprete tátil tanto nas aulas como nos exames.”</i>

		aulas, exames e atendimentos previamente marcados com os docentes, integrando o apoio fornecido pela Universidade.	
		Professor de Simbologia da Matemática Braille, integrado o apoio fornecido pela Universidade.	<i>“Tenho um professor, um professor de Braille, o professor Correia que me ajuda.”</i> // <i>“Está incluído no meu currículo da faculdade. Para me dar apoio na aprendizagem do Braille conectado à matemática.”</i>
*Apoios externos à Universidade	Apoio pedagógico	Aulas de explicação.	<i>“Eu tenho aulas de explicação onde, à parte da faculdade, onde a Maria João me apoia e interpreta, e eu aprendo mais, faço questões para esclarecer dúvidas ao professor de explicação e depois de perceber a matéria, faço os trabalhos escritos e enviamos ao docente da faculdade.”</i>
	Recursos Humanos	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa tátil desempenhando funções como Assistente Pessoal ao abrigo do Programa MAVI de Apoio à Vida Independente.	<i>“E tenho separado da faculdade tenho a minha assistente pessoal a Maria João.”</i>
Comunicação	Interpessoal	A comunicação com os docentes e colegas é realizada, geralmente, em aula, através da intérprete de LGP.	<i>“Só na aula e em atendimentos marcados. Porque é só na aula que eu tenho intérprete, lá no ensino presencial. Só na aula é que eu falava com eles, com o apoio do intérprete. Se precisasse noutro momento, eu poderia usar o dinheiro da bolsa, ou o meu próprio dinheiro, para pagar um intérprete à parte.”</i>
	Serviços da IES	Necessidade de a comunicação presencial ser mediada por um intérprete de LGP.	<i>“Eu sozinho não tenho como comunicar. Preciso de estar sempre acompanhado por um intérprete para realizar a comunicação, porque sozinho não consigo.”</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Negativas	Muita dificuldade em acompanhar as aulas online.	<i>(...) “no ano passado tentamos aulas online com os meus colegas, mas eu não conseguia porque não tinha intérprete tátil, a minha intérprete estava noutro monitor aumentado, mas eu não conseguia. O ritmo era muito, muito rápido, então eu atrasei bastante o que prejudicou o meu percurso académico no ano passado.”</i>

	Ansiedade	<i>"Depois acabei por cair num ciclo de ansiedade que também não ajudou nada."</i>
	As aulas online prejudicaram o estudante influenciando a sua reprovação às UC.	<i>"Mas eu senti-me realmente prejudicado no ano passado quando a pandemia iniciou. E eu não consegui ter nota a todas as disciplinas para poder passar. Para mim é realmente impossível ter aulas online, por isso reprovei e estou este ano a terminar as disciplinas que me faltaram."</i>
	Dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas.	<i>(...) "tinha de estar sempre a interromper porque o ritmo era muito rápido o programa era extenso."</i>
Adaptações	Foi solicitado pelo estudante aulas tutoriais e a presença da intérprete de LGP durante as aulas, mas não foi possível realizar essas adaptações.	<i>"Eu pedia que realmente para adaptar, para me ajudar, ter aulas tutoriais ou pedir à minha intérprete para ir à minha casa, mas a faculdade não conseguiu, não dava esse tipo de apoio."</i>
	A faculdade disponibilizou outro monitor ao estudante de modo a que este pudesse ver num monitor a aula e no outro monitor a intérprete de LGP.	<i>"E a faculdade tentou encontrar solução para ajudar e emprestou-me outro monitor, um segundo monitor, para que eu pudesse ter um monitor para ver o intérprete e o outro com a aula."</i>
Estudo autónomo do estudante em casa	O estudante realiza neste momento o estudo autónomo em casa.	<i>"Ele deu-me o PowerPoint, enviou-me exercícios por e-mail para os treinar e comunicamos assim."</i>
	Dificuldades sentidas no estudo autónomo devido ao facto de o docente da universidade não lecionar a matéria para o estudante.	<i>"Eu não estou a ser acompanhado pelo docente, o único acompanhamento que tenho é pelo meu professor de explicação, porque o meu professor da faculdade não me ensina por ter reprovado nessa disciplina."</i>
	Apoio na aprendizagem dos conteúdos programáticos através do professor de explicação.	<i>(...) "o único acompanhamento que tenho é pelo meu professor de explicação" (...)</i>
	Foram realizadas adaptações curriculares, reduzindo os conteúdos programáticos.	<i>"E então agora neste primeiro semestre, amm, o professor alterou, reduziu o programa e envia por PowerPoint."</i>

		Foram realizadas adaptações na forma de avaliação, onde o professor envia trabalhos semanalmente e atribui uma avaliação à realização dos mesmos.	<i>“Ele envia-me... o professor envia os trabalhos e eu faço a resolução, aqui em casa, envio e ele avalia-me dessa forma, porque eles perceberam no ano passado que eu não ia conseguir pelo exame. Então eles decidiram fazer a minha avaliação no contexto COVID, fazer a correção dos trabalhos que eu envio” (...)</i>
		Avaliação adaptada ao ritmo do estudante	<i>“Eu acho que considerando o meu ritmo, ela é acessível. Vamos de devagar, passo a passo e eu consigo. Por isso eu acho que sim, que se adequa” (...)</i>
Atividades/Iniciativas ou Programas no âmbito da inclusão dos estudantes no ensino superior	Celebração dia da Língua Gestual Portuguesa	Celebração do Dia da Língua Gestual Portuguesa onde foi partilhado com a comunidade académica as experiências das pessoas surdas e ensinados alguns aspetos da LGP. Esta atividade teve como objetivo a sensibilização da comunidade académica sobre as barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas.	<i>“Eu participei de forma mais ativa num evento ligado à Língua Gestual, ao dia da Língua Gestual Portuguesa em que eu junto com o departamento das NEE e com alguns alunos surdos pude ter uma participação. Eu e alguns alunos surdos falámos da nossa vida, da nossa experiência e ensinámos um pouco de Língua Gestual Portuguesa.”</i>
Dificuldades sentidas pelo/a estudante	Docentes	Pouca sensibilidade dos docentes.	<i>“Sinto que falta muita sensibilidade da parte dos docentes. Só um grupo restrito de professores, muito poucos, tem essa sensibilidade e isso é muito complicado para mim.”</i>
		Pouco apoio dos docentes.	<i>“Eu sinto que existe pouco apoio dos professores” (...) “Eles não me aceitam o suficiente, não apoiam suficiente.” (...) “Outra dificuldade foi o pouco apoio que tive de alguns docentes.”</i>
		Falta de conhecimento sobre a surdez e a surdocegueira por parte dos docentes.	<i>(...) “que eles não compreendem a minha situação, não compreendem a surdez, nem a surdocegueira e por isso é muito complicado.”</i>
		Falta de conhecimento sobre as adaptações pedagógicas e curriculares necessárias para um	<i>(...) “eles não compreendem que eu necessito de adaptações curriculares, que preciso de mais tempo, que tenho um ritmo diferente, eles não compreendem.” //</i>

	estudante com surdez ou surdocegueira.	<i>“Mesmo os professores, eles não percebiam o porquê de eu precisar de coisas mais simples, e não de tantos conteúdos e mistura de informações visuais.”</i>
Recursos humanos	Falta de ILGP nas aulas de UC reprovadas anteriormente e em momentos fora do horário de aulas, como é o exemplo de atendimentos nos serviços da IES.	<i>“Outra dificuldade foi o facto de não ter sempre acompanhamento de intérprete. // “Qualquer estudante da UP que necessita de intérprete é a UP que paga, mas por exemplo se eu reprovei em alguma disciplina eu não posso ter intérprete na aula, só no exame. Por exemplo se eu quiser ou precisar de intérprete na aula da disciplina reprovada tenho de ser eu a pagar com ajuda e empréstimos de familiares.” // “Eu já reprovei a uma disciplina e no ano seguinte não me deram intérprete nessa disciplina. Só no exame. Nas aulas não há.” (...) “eles apenas aceitam o apoio nas aulas e nos atendimentos. E no horário extracurricular não dão apoio, nem aulas tutoriais nem trabalhos de grupo.” // (...) “se pedir marcação de atendimentos aos professores, a UP pode pagar a interpretação LGP. // “Tem de ser sempre à parte, ou eu pago ou, neste momento é a Maria João. Porque a faculdade não paga. A faculdade só paga aulas e atendimentos com os professores para esclarecimentos de dúvidas só com marcação prévia, as outras necessidades como o reforço de apoio ou serviços ou seminários da Universidade que eu tiver de acompanhamento, não há. Não tenho esse acompanhamento.”</i>
Modelo de ensino	Integração em aulas com os colegas ouvintes.	<i>“As principais foram... foi a minha integração nas aulas com alunos ouvintes” (...)</i>
	Modelo de ensino massivo.	<i>“porque são aulas com um número muito grande de alunos” (...)</i>
	Ritmo das aulas acelerado.	<i>(...) “não existe sensibilidade para o ritmo de cada um, principalmente para o meu que é muito distinto do dos meus colegas.”</i>
Estratégias pedagógicas utilizadas	Dificuldade em ver para o quadro.	<i>“Eu não conseguia ver para o quadro por exemplo, amm, a letra era muito pequenina” (...)</i>
	Dificuldades em compreender informações escritas.	<i>“eles não compreendiam que a informação extensa no quadro era prejudicial para mim.” // “E também porque em todas as disciplinas acabamos por ter PowerPoint, e o facto de termos alguns que não são adaptados, com muito texto, com uma</i>

			<i>linguagem muito rica, acaba por me prejudicar, porque eu não consigo perceber, não consigo arranjar sinónimos da minha língua materna.”</i>
		Atenção dividida entre a intérprete de LGP e a exposição de matéria no quadro durante as aulas presenciais.	<i>“Com as aulas com a minha turma eu perco muita coisa porque eu tenho de acompanhar a intérprete e o quadro, tenho a atenção dividida e isso prejudica-me, causa-me confusão.”</i>
		Falta de materiais adaptados e ajudas técnicas.	<i>“E também falta de... de algum material e ajudas técnicas na faculdade. Porque como eles não conhecem a minha condição, também não conhecem as ajudas técnicas e isso prejudica-me. E também porque em todas as disciplinas acabamos por ter PowerPoint, e o facto de termos alguns que não são adaptados, com muito texto, com uma linguagem muito rica, acaba por me prejudicar, porque eu não consigo perceber, não consigo arranjar sinónimos da minha língua materna.”</i>
	Relações interpessoais	Relacionamento e comunicação com os colegas.	<i>“Em algumas disciplinas eu não consegui ter um bom relacionamento com os meus colegas, porque olhavam para mim de forma estranha então não se relacionavam comigo.”</i>
	Avaliação	Dificuldades na realização dos exames escritos em língua portuguesa.	<i>(...) “então nos exames podiam fazer o exame na estrutura gramatical da LGP eles não aceitam e para mim é difícil escrever em português oral. É uma dificuldade.”</i>
	Colmatação das dificuldades	As dificuldades vão sendo ultrapassadas com muito esforço contínuo.	<i>“Eu sempre me esforcei, desde que entrei para a faculdade até agora e com a ajuda do departamento das NEE, tenho me esforçado muito” (...) “É sempre uma tentativa e é sempre uma luta até agora. É um esforço contínuo.”</i>
		As dificuldades ultrapassadas têm sido poucas em comparação com as necessidades sentidas.	<i>(...) “alguns consegui resolver, mas foram muito poucos tendo em conta as necessidades.”</i>
Facilidades sentidas	EENEE	Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais que possibilitou o acompanhamento do intérprete nas aulas, nos momentos de avaliação e atendimentos com os docentes; e o	<i>(...) “utilizando o Estatuto do Estudante, uma coisa boa foi ter mais tempo para realizar o exame, foi participar em alguns atendimentos, foi ter 2 intérpretes de Língua Gestual tátil.”</i>

		aumento do tempo disponibilizado para a realização dos exames.	
	Sensibilização dos/as docentes	Adaptações os materiais de exposição da matéria e de apoio ao estudo.	<i>"Também quando eu conseguia sensibilizar os professores eles aumentaram o conteúdo exposto para eu conseguir ver." // (...) "o facto de ter encontrado alguns professores acessíveis e que decidiram ensinar-me efetivamente e que quiseram que eu aprendesse, que quiseram que eu percebesse a matéria, e isso foi muito bom."</i>
		Aprendizagem de LGP por parte de um docente.	<i>"Por exemplo, eu tive um professor que ele aprendeu um pouco a Língua Gestual Portuguesa ele teve essa aprendizagem e isso foi muito bom."</i>
	Recursos tecnológicos	O projetor e o monitor emprestados pela faculdade foram também tecnologias que facilitaram a aprendizagem.	<i>"Ah! Eu esqueci-me de dizer, mas a faculdade também me emprestou um projetor para eu colocar em casa para que eu pudesse ver melhor, na parede, por exemplo."</i>
Percurso académico	Insucesso académico	Percurso marcado por algum insucesso e por reprovações.	<i>"E está a ser igual, eu reprovei no semestre passado a essas duas (...) eu reprovei 3 disciplinas." // "eu reprovo muitas vezes, tenho de fazer as disciplinas outra vez, então acho que isso pode ser considerado um pouco insucesso."</i>
	Marcado pelo esforço do/a estudante	Percurso de muito esforço	<i>"Mas, tem sido um percurso de muito esforço, muito esforço meu e do departamento das Necessidades Especiais e eu nunca desisto e nunca desisti até agora e não vou desistir."</i>
*Educação Inclusiva	Deficitária	Perceção que ainda existe pouca inclusão.	<i>"Ainda existe muita exclusão, ainda existe pouca inclusão".</i>
		Desigualdades sentidas entre os estudantes surdos e os estudantes ouvintes.	<i>"Eu sinto que aqui na faculdade ainda existe alguma desigualdade entre os alunos surdos em comparação com os alunos ouvintes".</i>
*Língua	LGP	Falta de conhecimentos dos docentes em relação à LGP.	<i>(...) "estava ligado à falta de perceção aos professores em relação à Língua Gestual Portuguesa e à língua portuguesa oral. Porque os professores não sabem que são duas línguas diferentes, com estrutura gramatical diferentes" (...)</i>
	Estudantes surdos	Perspetiva de que o estudante surdo deve provar que quer aprender e que	<i>"O estudante surdo deve provar que também quer aprender mais. E deve esforçar para demonstrar que merece fazer parte do futuro em conjunto com os ouvintes."</i>

Papel dos estudantes no processo de inclusão no Ensino Superior		deve demonstrar que merece “fazer parte do futuro em conjunto com os ouvintes”	<i>Merece ter um trabalho, ter vida feliz e realizada. Tem direito às mesmas oportunidades que os ouvintes.”</i>
	Estudantes ouvintes	Perspetiva de que os estudantes ouvintes devem demonstrar abertura às diferenças linguísticas das pessoas surdas e que devem fazer com que os estudantes surdos se sintam incluídos.	<i>“Os estudantes ouvintes devem ter um comportamento de abertura para ter diferenças de Língua e de Gramática própria dos surdos. Devem fazer com que os alunos surdos se sintam incluídos na sociedade.”</i>
Avaliação das medidas de apoio	Insuficientes e não adaptados às necessidades dos/as estudantes	Existência de apoios da UP, mas faltam apoios específicos para as diferentes necessidades sentidas.	<i>“De facto, até agora, a faculdade demonstra alguns apoios, mas não são apoios específicos, e se realmente queremos a inclusão são necessários mais apoios”. //</i> <i>“Falta muitos apoios. (...) Então sim, é importante que exista mais apoios.”</i>
		Apoio dos docentes instáveis, dependendo da sua sensibilidade	<i>“Porque às vezes eu tenho apoio, outras vezes não tenho e há essa instabilidade nas disciplinas. Às vezes encontro professores com sensibilidade e outras vezes encontro sem sensibilidade e as barreiras vão crescendo no curso.”</i>
Recomendações	Relativas às medidas de apoio	Alargar apoio do intérprete de LGP oferecido pela UP, nomeadamente em trabalhos de grupo, em trabalhos individuais e em possíveis aulas de apoio individualizado. Aulas de orientação tutorial	<i>“Principalmente mais acompanhamento de intérprete, não só no horário das aulas, mas também noutros horários que os alunos necessitarem, para trabalhos de grupos, para trabalhos individuais que os alunos necessitam” (...) //</i> <i>“E também aulas de apoio, aulas tutoriais. Para os colegas como eu que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas”.</i>
	Relativas ao apoio financeiro	Criação de uma bolsa diferenciada tendo em conta as necessidades dos estudantes.	<i>(...) “a bolsa fosse uma bolsa diferenciada para os alunos surdos e surdocegos porque as necessidades são distintas.” //</i> <i>“Por exemplo a bolsa, existe a bolsa, mas a quantia não é elevada quando comparamos com as necessidades” (...) //</i> <i>“Mas o facto de não ter uma bolsa dedicada às minhas necessidades específicas, não tem ajudado muito”.</i>
	Relativas aos/às docentes	Formação e sensibilização dos docentes sobre a problemática da surdez e da surdocegueira.	<i>“Claro que muitos não conheciam a minha forma de comunicar, não conheciam o meu contexto, mas quando eles tentam perceber...” //</i> <i>“Senti que muitos não compreendiam, mas alguns queriam aprender”. //</i> <i>(...) “a dificuldade de</i>

			<i>reconhecimento por parte dos professores, só alguns se mostram acessíveis. Se querem inclusão, haver essa formação”.</i>
Perspetivas de futuro	Perspetivas de formação	Ingressar num mestrado.	<i>“Eu tenho de me esforçar muito para poder continuar os estudos. Agora eu gostava de aprender mais e poder ser professor. Agora vou acabar a licenciatura e espero continuar os meus estudos no mestrado. Estou à espera, em fase de análise com o departamento das Necessidades especiais para ver quais as adaptações, qual a universidade ideal para mim. Eu ainda não sei, porque realmente é uma situação distinta e é necessário mudar as regras e estamos a ver como poderia ser feito, tem de haver sensibilização dos coordenadores dos mestrados”.</i>
	Perspetivas de emprego	Ser professor de matemática de alunos surdos e surdocegos.	<i>“No futuro gostava mesmo de ser professor de alunos surdos ou surdocegos. Desejo poder ajudar esses alunos”.</i>

Tabela 28 Grelha análise à entrevista realizada ao/à estudante 2

Grelha análise à entrevista realizada ao/à estudante 2			
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Marlene Almeida			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
Dados sociodemográficos do/a estudante	Idade	18 Anos	"Tenho 18."
Caracterização da surdez	Tipo	Surdez severa (71-90 DB)	"(...) sou surda severa."
	Oralização	Capacidade de oralizar.	"Oralmente."
	Leitura labial	Capacidade para ler os lábios.	"É assim, se estivermos à distância eles se esforçam para tirar a máscara para eu perceber os lábios (...)."
Ingresso no Ensino secundário	Motivos	Maior estabilidade no mercado de trabalho.	"O objetivo ter um trabalho certo na minha vida e fazer um trabalho que eu goste (...)."
Estatuto Estudantes com Necessidades Educativas Especiais	Posse	Possui EENEE	"Sim, estou."
	Análise	Foi analisado o processo individual da estudante onde continha informações sobre os apoios recebidos durante o ensino obrigatório.	"Sim, eles viram o meu processo e eu disse, expliquei tudo (...)."
* ¹ Diferenças sentidas entre a educação secundária e a educação superior	Apoios	A grande diferença sentida é a descontinuidade de apoios no que se refere ao ILGP e ao professor de LGP que possuía no ensino obrigatório e que, não possui no ensino superior.	"Sim. Tive intérprete e professor de língua gestual. // E agora no ensino superior é uma adaptação muito difícil, porque do sétimo até ao 12º ainda foram muitos anos de acompanhamento e agora não tenho e é mais complicado. // Foi mesmo o intérprete e o apoio também do, do que eu tinha."
Medidas de apoio	Nas avaliações	Possui mais 30 minutos para realizar os testes/exames.	"(...) nos testes temos 2 horas para fazer um teste não é? Mas eu tenho direito a ter mais 30 minutos para fazer o teste. Am, e as avaliações são iguais aos outros, os ouvintes e acho que, acho que não há mais nada."
	Aulas tutoriais	Não possui aulas tutoriais com os docentes.	"Não. // Sim, eu quero, só que pronto. Não tenho assim muitos apoios na escola."

	Materiais e recursos pedagógicos	Quando se encontra na IES possui apoio na interpretação dos materiais de apoio, contudo, em casa realiza esse estudo autonomamente. Os materiais de estudo são iguais aos colegas, não possuindo adaptações.	<i>"Depende, se tiver na escola ainda tenho ajuda dos professores e dos colegas. Mas se estiver em casa já é diferente, não tenho assim muitas ajudas."</i> <i>"Pois não há adaptações escrita para mais fácil no meu caso. Tem de ser tudo igual aos ouvintes. Eu tenho de compreender o que está lá escrito e faço isso sozinha."</i>
Avaliação dos estudantes	Exames	Por escolha da estudante os exames são realizados via escrita.	<i>"Sim, os professores sabem e eles compreendem o meu lado e dizem que se houver alguma coisa, se quiser oral ou escrita para dizer eu disse que preferia escrita se calhar era melhor (...) // Não sabia o que dizer e ficava baralhada e não sabia o que dizer. Assim escrita é mais fácil, ninguém me está a ouvir, sou eu."</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Facilidades	A modalidade de ensino <i>online</i> constitui-se como uma facilidade, comparada com as aulas presenciais com a utilização da máscara.	<i>"Online para mim é mais fácil porque a professora não está com máscara e depois é mais fácil de comunicar, não é?"</i>
	Dificuldades	Preferência pela modalidade presencial, sem a utilização de máscara.	<i>"Mas se tiver pessoalmente é mais fácil."</i>
Articulação estudante e serviço de apoio ao estudante com NEE	Comunicação	Verifica-se uma falha e/ou falta de comunicação entre o PAENEE IP Portalegre e o/a estudante, no sentido em que este/a parece não ter conhecimento do estado do seu pedido de apoio quanto ao ILGP.	<i>"Sim eu falei, desde o início do ano, falei com eles, eles tinham o meu processo, mas até agora ainda não disseram nada. // (...) mas eles disseram que era só esperar, mas ainda hoje ainda não disseram nada."</i>
Atividades/Programas e Iniciativas no âmbito	Realização	A estudante não possui conhecimento de qualquer atividade/programa ou iniciativa que tenha sido feita na sua	<i>"Não. Acho que não. // Pois. Não. Não, acho que não."</i>

da inclusão no Ensino Superior		IES sobre a inclusão dos estudantes com surdez.	
Dificuldades sentidas pelos estudantes	Não ter ILGP	Não ter ILGP constitui-se como uma dificuldade.	<i>"Não ter intérprete." Não. Infelizmente não."/ / "Sim. Tenho muitas e agora com a máscara pior."</i>
	Motivos para a não contratação de ILGP	- Ser a única estudante surda naquela IES; A IES considerar que a estudante não necessita desse apoio; O pedido não ter sido aceite.	<i>"Porque se calhar eu sou a única rapariga surda na faculdade e eles se se calhar não têm muito conhecimento com isso e pensam que não tenho necessidade de ter um intérprete nas aulas ou não é urgente, se calhar. É isso que eles pensam, não sei. Ou se calhar o processo foi mas ainda não foi aceite."</i>
	Comunicação interpessoal	A máscara constitui-se como uma dificuldade para a comunicação.	<i>"(...) e as professoras, mesmo que eles falem alto e tentam falar com calma eu não consigo às vezes perceber muito bem por causa do raio da máscara, a máscara bloqueia a comunicação. E mesmo com os colegas, há colegas mais sensíveis que outros e às vezes a comunicação não é muito boa entre nós porque a máscara bloqueia. // É assim, se estivermos à distância eles se esforçam para tirar a máscara para eu perceber os lábios, só que se estivermos juntos já não dá, é mais complicado."</i>
		Tentativa de superar as dificuldades de comunicação que vai sentindo.	<i>"Tento comunicar com eles e se não perceber pergunto outra vez e tento falar com a pessoa e nunca desisto."</i>
	Trabalhos de grupo	Inicialmente (no 1º semestre) a estudante sentiu dificuldade em integrar os trabalhos de grupo devido à insegurança dos colegas relativa às suas capacidades de escrita da língua portuguesa.	<i>"(...) com a turma através dos trabalhos, porque a turma ficou assim um bocado indecisa por causa da minha escrita e eu tinha explicado que como eu sou surda não é fácil eu escrever bem português 100% e elas estavam com medo de prejudicar o lado delas, e eu disse que não porque os professores sabem as informações todas."</i>
	Relações Interpessoais	Dificuldades de relacionamento com alguns colegas.	<i>"Há outros que não são assim muito sensíveis, por exemplo, se eu não perceber uma vez, começam-se logo a rir porque não percebi porque isto depois vai da parte da pessoa, parece que está a discriminar-me ou a gozar comigo e isso é muito mau, não é?"</i>

Percurso académico	Sucesso	O percurso tem sido marcado pelo sucesso académico.	<i>"No primeiro semestre correu assim mais ou menos (...) // no 2º semestre acho que está a correr bem, estão a compreender melhor o meu lado, estamos a atender melhor com a comunicação e os trabalhos também está tudo bem. // Tenho tido boas notas, no primeiro semestre tive boas notas por acaso."</i>
	Insucesso	A estudante não concluiu uma UC do 1º semestre.	<i>"É assim, eu não consegui uma cadeira que foi a matemática, eu não gosto muito de matemática."</i>
Papel das IES no processo de inclusão	Apoios	As IES devem disponibilizar os apoios necessários aos estudantes.	<i>"Acho que o ensino superior devia de abrir mais apoios para os alunos surdos (...)."</i>
Avaliação das medidas de apoio	Negativa	Sentida a necessidade de criar apoios que melhor respondam às suas necessidades.	<i>"Sim, podia melhorar. Muito. // Sim, faria falta outro tipo de apoio porque não tenho assim muitos apoios na escola (...)."</i>
		Falta de apoios	<i>"Porque os testes não são adaptados, não tenho nenhum apoio com os professores, não tenho intérprete, já estou à espera desde o ano inteiro e então estou à espera."</i>
Recomendações	Relativas às medidas de apoio	Necessidade de apoio por parte de ILGP	<i>"(...) precisava do intérprete (...)."</i>
		Apoio tutorial com os docentes das UC que sente mais dificuldade	<i>"(...) precisava de estar alguns momentos sozinha com o professor àquela cadeira, por exemplo, que eu tenha mais dificuldade, e não tenho e gostava de ter."</i>
	Relativas à comunidade ouvinte	Aprendizagem da LGP por parte da comunidade ouvinte de forma a poder comunicar com a comunidade surda.	<i>"Por exemplo, há muitas pessoas ouvintes que não conseguem, como vou explicar? Não. Ai... esqueci-me da palavra (gesto). // Integrar na sociedade de surdos por exemplo.(...) E então a comunicação às vezes com os ouvintes e com os surdos não é muito bom pronto. Acho que devia melhorar, porque os ouvintes deviam saber mais os gestos, deviam ver importância em aprender os gestos e comunicarem connosco de uma forma mais articulada, pronto. // o que eu acho, na minha opinião é que, pelo menos na escola, acho que podia haver uma escolha da disciplina de língua gestual portuguesa para os ouvintes, para que eles possam ter interesse em aprender, haver acesso e comunicação entre estas duas comunidades."</i>

		Despir-se de preconceitos e discriminações sobre a comunidade surda.	<i>"E não discriminarem-nos e não falarem mal de nós porque nós não somos assim, nada... acho que eles deviam de compreender o nosso lado. Acho que era isso que deveriam melhorar também da parte deles."</i>
	Relativas à comunidade surda	A comunidade ouvinte deve tentar integrar-se/relacionar-se com a comunidade ouvinte.	<i>"É assim, am, há surdos, há pessoas surdas que, am, não conseguem interagir com a sociedade de ouvintes também, ou isolam-se porque não conseguem falar porque têm vergonha ou porque têm medo que aconteça alguma coisa e isso também, pronto, do lado dos surdos também devíamos adquirir a parte dos ouvintes (...)."</i>
	Relativas a ambas as comunidades	Multiculturalidade	<i>"Aprender coisas novas, uns com os outros. Acho que não devia haver assim, muita, am, como explicar? (gesto) interligação uns com os outros. Acho que devíamos compreender e juntar."</i>
Perspetivas de formação	Alteração de curso	Pretende mudar para a licenciatura em Serviço Social.	<i>"Serviço Social. // O que eu estou a fazer é a estudar para o exame para fazer outra vez este ano português, para ver se consigo entrar para a licenciatura. E se tiver nota para isso, pronto, entro já este ano para a licenciatura."</i>

Tabela 29 Grelha de análise à entrevista do/a estudante 3

Grelha de análise à entrevista do/a estudante 3			
Intérprete de língua gestual: Maria João Azevedo			
Categorias de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Dados institucionais do/a estudante	Ciclo	1º Ciclo.	<i>"3º ano da licenciatura (...)"</i> .
	Curso/ano	1º Ano da licenciatura em Educação Básica.	<i>"3º ano da licenciatura (...) eu escolhi educação básica."</i>
	Idade	27 Anos.	<i>"27"</i> .
Caracterização surdez	Grau	Ouvido esquerdo perda auditiva e na direita possui uma perda auditiva de mais de 90 DB.	<i>"Eu tenho dois tipos de surdez, nesta orelha (esquerda) e nesta (direita) é muito mais profundo. Mas algumas coisas, por exemplo, se o som for muito alto ou médio, eu consigo ouvir. Mas é diferente porque numa não é tão profundo e no outro que ronda os 90, eu consigo ter alguma acuidade auditiva."</i>
	Oralização	Não oraliza	<i>"(...) eu não sei oralizar. (...) eu não aprendi a oralizar como muitos outros surdos."</i>
	Leitura labial	Sim.	<i>"Eu consigo ler os lábios sim, mas eu só gestuo."</i>
	Primeira Língua	Língua Gestual Portuguesa.	<i>"Eu só sei língua gestual (...)"</i> .
Ingresso Ensino Superior	Idade	23 Anos.	<i>"Hm, foi com 23. Sim, entrei há 5 anos, sim."</i>
	Motivos	Querer ser professora	<i>"Então eu escolhi educação básica porque eu queria, primeiro eu queria docência de Língua Gestual Portuguesa, mas depois pensei melhor, podia aprender e ser professora e também poderia colocar um bocadinho da lgp, mas era sobre educação no geral (...)"</i> .
	Regime	Parcial.	<i>"(...) fez de forma parcial. (...) Aconselharam-me que seria melhor escolher tempo parcial, ou seja, tinha só algumas disciplinas, o que facilitava o acompanhamento com a intérprete de LGP e para poder conseguir passar as disciplinas."</i>
Articulação ensino secundário e ensino superior	Desarticulação	Não existiu articulação entre o ensino secundário e o ensino superior.	<i>"Não, foi separado."</i>

	Motivos	O facto de não ter transitado diretamente do ensino secundário para o ensino superior pode ter sido um dos motivos dessa desarticulação.	<i>“(...) consegui concluir o secundário, mas depois quando fiz o exame, eu também não sabia, sabia que queria ir para a faculdade, mas também não sabia o que queria. (...) Am, não sabia realmente o quê que eu queria e como também tive muitas dificuldades nos outros exames, eu estava mesmo em dúvida e uma professora de diretora turma no 12º ano fez-me a proposta que eu vá no curso EFA. Para tentar entrar, viu-me nesta circunstância, e falou-me EFA. Que é o curso de educação para adultos. (...) Disseram-me que se eu estava com dúvidas, e com dificuldades de média, podia fazer esse curso para depois entrar na faculdade, então eu disse que esta bem, aceitei, ingressei no curso EFA, aprendi, conclui e já tinha capacidade para entrar na faculdade. Esperei pelos concursos e consegui depois na altura entrar e consegui com que a faculdade me aceitasse (...)”</i>
Estatuto de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais	Beneficiário/a	Sim.	<i>“Sim, eu acho que sim, acho que sim.”</i>
Medidas de apoio	Profissional de Interpretação e Tradução de Língua Gestual Portuguesa	Apoio de 2 PITLGP a partir do 2º semestre do 2º ano do curso. Um a tempo integral e outro a tempo parcial.	<i>“No 2º ano, a partir do 2º ano, eu consegui ter duas intérpretes de LGP, uma a tempo inteiro e outra a tempo parcial.”</i>
		O PITLGP apoia nas aulas das diferentes UC, nas aulas tutoriais e nas avaliações.	<i>“(...) em todas as disciplinas eu tenho, eu tenho intérprete, a todas. E também, e também quando tenho dúvidas nas aulas tutoriais, por exemplo, tenho intérprete para acompanhar. // Se eu tiver alguma dúvida eu posso chamar o professor e posso marcar um atendimento das tutorias, e lá está, a intérprete também pode participar (...). // Se eu tenho uma dúvida, se não perceber bem, o professor e a intérprete tentam adaptar, tentam-me explicar, por exemplo, se for um texto, tentam-me explicar. Como as metáforas e assim para que eu possa perceber.”</i>
	Exames	Apoio PITLGP. Apoio docente.	<i>“O teste é escrito. Se eu não, se não percebo alguma palavra difícil peço à intérprete e ela gestua o significado e aí eu escrevo o significado e assim já, já consigo perceber.”</i> <i>“(...) ou então eu posso pedir ao professor, para eu gestuar e a intérprete traduz tudo e o professor pode escrever. // Por exemplo nos exames, se tem alguma pergunta que eu</i>

			<i>olho dos exames e não esteja a perceber eu chamo e o professor, digo olhe, pode-me ajudar e o professor através de intérprete tenta explicar e se eu, só se eu não percebo, eu peço ajuda ao intérprete e ao professor para perceber melhor, para clarificar algumas questões.”</i>
		Tempo extra para a conclusão do exame.	<i>“Por exemplo eu também tenho exames especiais e se eu tenho aquela hora a mais também aproveito tudo isso.”</i>
	Docentes	Apoio dos docentes.	<i>“(…) Também o apoio dos professores, eles têm à vontade ajudar me para me explicar, acho que é somente esse apoio. // Se eu tenho uma dúvida, se não perceber bem, o professor e a intérprete tentam adaptar, tentam-me explicar, por exemplo, se for um texto, tentam-me explicar. Como as metáforas e assim para que eu possa perceber.”</i>
	Colegas de turma	Alguns colegas de turma apoiam o/a estudante, nomeadamente com a cedência dos apontamentos das aulas. Contudo, nem todos têm disponibilidade para o fazer.	<i>“Am, mais ou menos. Alguns sim, outros não. Há alguns dão-me apontamentos, outros não querem, outros não me ajudam nesse sentido. Mas é um número muito reduzido de colegas que realmente me apoiam. Por exemplo, às vezes eu gostava de, que eles próprios me pudessem esclarecer, que não precisasse de questionar sempre o professor. O professor escreve e eu não tenho tempo de apontar e eu posso pedir-lhe para eles me possam emprestar, mas não são todos que aceitam.”</i>
Material de estudo	Adaptações	Não.	<i>“É tudo igual. É tudo igual da minha turma. O material é todo igual.”</i>
Comunicação do/a estudante	Docentes	Através de PITLGP, escrita ou via correio eletrónico.	<i>“E quando não, quando não sei, quando tenho alguma dúvida que não esteja em aula posso enviar um e-mail ou posso tentar contactar o professor e ele responde por escrito.”</i>
	Colegas	Através de PITLGP ou escrita.	<i>“(…) em trabalhos de grupo, am, se eu não tiver intérprete, eu perco a comunicação, mas também se não houver intérprete ou se eles escreverem quando não há intérprete eu peço para escreverem, para falarem com mais calma, alguns aceitam, outros não. Uns dizem não quero, prefiro falar normal e tu tenta acompanhar, mas isso não me dá a sensação de igualdade. Alguns sim compreendem, mas é um, dois, três.”</i>

		Uma colega aprendeu LGP, comunicando com o/a estudante.	<i>“Tenho apenas uma pessoa que fala muito comigo que quis aprender língua gestual e quando estamos as duas a falar as pessoas ficam a olhar e dizem que ela era muito bem gestualizar e eu, as pessoas perguntam, como é que ela aprendeu? E eu e ela dizemos sempre que então ela aprendeu porque quis se relacionar comigo, ficamos amigas, vou a casa dela, eu ensino língua gestual, ela ajuda-me a estudar, nós fazemos essa partilha de conhecimento e ambas evoluímos.”</i>
	Dificuldades	Dificuldades de percepção da mensagem quando as pessoas falam rápido.	<i>“Eu consigo comunicar, am, às vezes pessoas falam muito rápido e eu não consigo perceber, não consigo saber o que eles estão a oralizar. Então eu digo-lhe, por favor, pode falar mais devagar e quando eles não falam, eu não consigo acompanhar, então eu coloco-me de parte.”</i>
	Serviços da IES	Realizado através de PITLGP, da escrita ou através da oralização.	<i>“(…) se for para a biblioteca eu tento procurar o livro, tento procurar o nome do livro e o código, tenho tudo escrito e chego lá e aponto e peço ajuda nesse sentido e normalmente a senhora acompanha-me, lê e procurar e entrega-me o livro, se a intérprete estiver livre eu peço-lhe que ela possa, possa vir comigo e estabelecer a comunicação entre mim e a senhora. // Sim, sim. Eu escrevo. Ou também algumas palavras se eu vir que eu consigo eu tento oralizar.”</i>
Consequências COVID-19	Adaptações	As aulas online, em contexto pandémico, constituem-se como uma vantagem devido à possibilidade de estar sem máscara.	<i>“(…) Presencial é difícil porque tenho a máscara, online é melhor porque não há máscara e torna-se mais acessível para eu perceber as expressões de toda a gente. Para mim online é melhor e também porque não preciso gastar nas viagens, é mais fácil estar em casa e, eu acordo e consigo ir diretamente para as aulas.”</i>
	Negativas	As aulas online são condicionadas pela qualidade da internet, pelo que a mensagem por vezes não era compreendida.	<i>“Ok, quando começou a pandemia eu não conseguia muito bem acompanhar, porque lá está havia uma conexão fraca da internet, então os gestos estavam sempre a ser interrompidos e eu não conseguia compreender, não conseguia aceder a toda a informação e como era a única surda tinha realmente essa dificuldade e foi difícil eles adaptarem para mim.”</i>

		A utilização de máscara constitui-se como uma dificuldade na compreensão da expressão facial, e, conseqüentemente, da mensagem.	<i>"A parte presencial por causa da máscara, isso eu não gostei, os professores na avaliação não conseguia perceber a palavra deles, quando estava a fazer apresentação olhava para a intérprete e perguntava se estava tudo bem, que não estava a perceber e a intérprete também usava máscara, só via os gestos, então também trazia muitas dificuldades. Eu não conseguia perceber o que estava a ser dito. Não conseguia, por exemplo, quando tinha a máscara transparente também não era bom, porque com o respirar a máscara ficava, ficava, suja (vapor) e eu não conseguia ver então, eu tinha de me esforçar a dobrar."</i>
*Língua	Diferenças	A estrutura gramatical da língua portuguesa é diferente da estrutura gramatical da língua gestual portuguesa.	<i>"(...) O português oral é diferente do português gestual."</i>
	Dificuldades	Dificuldade na escrita e interpretação da língua portuguesa.	<i>"É difícil, para mim é difícil. Tenho muitas dificuldades. Eu consigo ler o texto, consigo perceber uma história, mas escrever, é difícil, porque quando eu leio o texto, eu olho no geral e consigo retirar o significado de uma palavra ou outra e consigo ter uma perceção (...)."</i>
Atividades/Programas/iniciativas no âmbito da inclusão dos/as estudantes no ensino superior	Por parte do PITLGP	Informação/explicação das características e necessidades do/a estudante ao serviço de apoio ao estudante e à turma.	<i>"(...) quando eu tive intérprete, eu tenho, a minha intérprete conseguiu a explicar junto da diretora dos serviços de necessidades educativas especiais, ela conseguiu explicar mais ou menos explicar como se podem relacionar comigo, o porquê de eu ter reprovado a tantas disciplinas, o porquê de eu precisar de um ritmo diferente. E também explicaram à minha turma, explicaram que eu era surda, explicaram as minhas características e o porquê de eu precisar de um intérprete, precisar de outros apoios."</i>
	Por parte da IES	Ação de sensibilização sobre a surdez e métodos e práticas pedagógicas para toda a comunidade académica.	<i>"Nos anos a seguir fizeram uma pequena ação de sensibilização para todos, ouvintes, funcionários, professores, e falaram um pouco de, de quem era eu e de formas de adaptar o meu ensino. E é aí para quem quisesse participar, eu não estava presente, mas explicaram não só como podiam fazer algumas adaptações, mas também, a surdez no geral e para mim mais específico, como eu reagia mediante as dificuldades (...)."</i>

	Resultados	Variável de docente para docente, onde uns se mostram mais disponíveis e outros não.	<i>"(...) agora eu posso pedir ajuda e os professores mostram-se à vontade e disponíveis (...) // mais ou menos igual, porque apesar dos professores, am, perceberem que eu sou surda, terem tido essa reunião, os professores parece que só se lembram de mim quando eu estou na disciplina, não existe uma preparação, uma adaptação."</i>
Dificuldades sentidas pelo/a estudante	Percurso académico sem profissional de interpretação e tradução em língua gestual portuguesa.	Nos primeiros semestres do ensino superior (1º e 2º ano do curso) o/a estudante não teve apoio do ILGP.	<i>"E também tinha bastantes dificuldades em fazer a licenciatura porque não havia intérprete e tinha várias barreiras da, por falta de intérprete, por ter dificuldades nas disciplinas. No 1º semestre do 1º ano não tive logo intérprete o que dificultou muito a minha aprendizagem. Só tive intérprete no 2º semestre. // No 1º semestre do primeiro ano, eu não consegui. Não tive intérprete, perdi completamente as aprendizagens que devia fazer nas aulas, eu pedia, pedia, pedia, mas não tinha possibilidades, nem eu tinha possibilidades de pagar. No segundo ano, lá está, aconteceu a mesma coisa, não tive intérprete no início. Pouco tempo depois, consegui ter. Acabei por perder as aprendizagens das unidades curriculares."</i>
		Contratualização dos PITLGP.	<i>"No 3º ano foi muito difícil encontrar uma intérprete para trabalhar (...)."</i>
	Sem o PITLGP a aprendizagem torna-se mais difícil.	<i>"Para mim sem intérprete é muito difícil. Tenho muitas dificuldades a ler o português, a perceber questões de história, disciplinas que tocavam em história, eu não conseguia perceber (...) realmente sem intérprete, eu não consigo fazer as disciplinas (...). // Porque se não há intérprete o professor fala muito rápido, porque apesar de eu ter uma mínima acuidade auditiva do ouvido direito, não consigo acompanhar, não consigo perceber."</i>	
	Gestão apoio PILGP	Dificuldade na gestão do horário dos PITLGP com o horário curricular e necessidades do/a estudante.	<i>"(...) e depois também a cada ano o meu horário muda e então também tenho de conciliar com o horário da disponibilidade da intérprete. // Se o meu horário for de 780 horas eles podem-me dar uma intérprete com o horário inferior a essas 780 horas, então, eu depois tenho de ver quando é que preciso, am, se posso sugerir, eu própria tenho de fazer essa organização, porque eu preciso claro em todas as aulas, sempre preciso de uma intérprete (...) // estou sempre nesta ansiedade e receio de organização, porque realmente existe essa dificuldade."</i>

	Unidades Curriculares	A UC de música constitui-se como uma dificuldade, sendo imprescindível o PITLGP.	<i>"(...) nas aulas de música é muito difícil para mim, preciso do intérprete ao meu lado, mostre o ritmo, me mostre os limites, me diga como fazer (...)."</i>
	Carga horária/de estudo acentuada.	A carga horária, e consequentemente, ritmo acelerado de aquisição de conhecimentos, constitui-se como uma dificuldade.	<i>"(...) questão do horário, sinto que era muito, uma carga horária excessiva para que eu realmente conseguisse, conseguisse acompanhar."</i>
	Docentes	A falta de informação sobre as dificuldades e necessidades dos/as estudantes surdos pode levar a exigências irrealistas para os mesmos.	<i>"Uma vez, o professor obrigou-me a oralizar, ele queria mesmo que eu oralizasse e eu tenho muitas dificuldades porque eu prefiro gestuar. Ele queria, insistiu, mas eu não consigo, ele perguntava-me no futuro como vou fazer? (...) Perguntei se o professor percebia e aceitava e ele disse que sim, percebeu. Mas na altura ele queria-me obrigar a oralizar."</i>
		Desconhecimento sobre a surdez e sobre metodologias e práticas pedagógicas adequadas.	<i>"Por exemplo, quando eu entrei as pessoas começaram a pensar, "Como vou fazer?", "Tenho uma aluna surda, temos uma estudante." Que realmente, eu sei que no concurso, lá nos requisitos, eu escrevi que realmente era surda e que precisava de bolsa e precisava de um horário distinto, mas fui a primeira, foi um choque para a comunidade escolar."</i>
	Materiais de estudo	O facto de os materiais de estudo, como os PowerPoint não estarem adaptados constitui-se como uma	<i>"(...) pudessem melhorar os PowerPoint (...) há alguns gestos que não há, então é necessário que a intérprete faça por datilologia e eu estou mais atenta à palavra, tento olhar para o significado, olho para o PowerPoint e tenho dificuldade em decorar. Alguns professores não cedem os PowerPoint e isso torna-se uma dificuldade para mim, para perceber a aula, mas é só."</i>

		dificuldade, assim como, a sua não cedência aos estudantes.	
	Relações interpessoais	O facto do/a estudante estar em regime parcial dificulta a criação e manutenção das relações interpessoais.	<i>“Tenho colegas que me apoiavam, mas já passaram, já concluíram a licenciatura e eu continuo a única aqui, então, comecei com nova uma turma, agora estou com outra turma, tenho tido três turmas diferentes, o que não ajuda muito. Com só algumas.”</i>
Facilidades sentidas	Apoio ILGP	O facto da IES financiar o PILGP constitui-se como uma facilidade para o/a estudante na aquisição de conhecimentos.	<i>“Como a escola paga intérprete de LGP, já é mais fácil. // porque ele passa para além de interpretar ele ajuda-me a perceber novas palavras, ajuda-me, por exemplo, não sei aquela palavra, mas há um gesto sinónimo, ele não só interpreta como clarifica algumas coisas que eu não estou a perceber. Explica os conceitos e reestrutura a língua oral para a língua gestual.”</i>
	Apoio docentes	Proatividade dos docentes disponibilização de apoios.	<i>“(…) mas também alguns professores anteriores que já me conhecem desde que eu entrei, então para mim também é fácil, há alguns que realmente decoraram, perceberam e mudaram, fizeram adaptações. Já me conhecem e me ajudam, não ficam à espera que eu pergunto, também vêm ter comigo e perguntam se preciso de alguma coisa, se é preciso marcar uma hora tutorial estive à vontade.”</i>
Percurso académico	Postura do/a estudante	Percurso de persistência, luta, esforço, resiliência.	<i>“No início eu não conseguia, mas depois eu tive uma fase de introspeção e pensei para mim, “tu não podes desistir, esforça-te, se realmente, não consegues esta disciplina este ano, fazes para o ano, não é desistir, foi um diálogo que tive comigo mesmo”. Se não conseguir, faço para o ano, não preciso de fazer nos 3 anos. Se eu perco alguma disciplina eu peço ajuda, eu falo com os professores, falo com a intérprete. Se houver possibilidade de fazer de forma parcial como já tenho conseguido eu, eu escolho fazer essa forma. // É lutar, arregaçar as mangas e esforçar, esforçar até chegar ao fim e espero eu conseguir agora acabar.”</i>

Processo de inclusão	Intervenção IES	Entrevista com o/a estudante de modo a perceber suas dificuldades e necessidades. Apresentação da instituição e cursos de ensino superior.	<i>“Eu entrei na faculdade, am, e antes a professora de NEE da faculdade uma pequena reunião para verem se eu podia entrar, se eu queria mesmo educação básica, como é que era o curso, am, que disciplinas tinha. Também me falaram do curso de multimídia, e falaram-me também das escolas superiores do instituto. A minha média e decidi-me pelo instituto de (confidencial) e educação básica porque percebi que eles também me aceitavam e aceitavam enquanto surda e continuam os estudos.”</i>
Papel dos/as estudantes surdos no processo de inclusão no ensino superior	Reivindicação	Os estudantes devem referir as necessidades que possuem.	<i>“Porque eu sou a única aluna surda na escola, então é normal o professor quando se encontra comigo olhar e pensar, como é que eu posso fazer? É normal estranhar, por isso muitas vezes sou eu que chego ao professor e digo as necessidades que tenho. // Podemos explicar, mostrar as nossas experiências e mostrar à faculdade as nossas dificuldades com a nossa presença nelas.”</i>
	Representatividade	O facto de os estudantes surdos estarem nos diferentes contextos constitui-se como um fator de melhoria das condições de inclusão.	<i>“Mas com a minha presença lá eu acredito que isso pode mudar. Mas lá está, se nós surdos arregaçarmos as mangas e lutarmos para mudar a situação. // não só porque vai ter uma licenciatura, mas também a influencia que vai ter naquela comunidade e na faculdade onde estive.// Quando não havia apoio eu lutei por isso, apesar de ter perdido o 1º e o 2º ano eu lutei para que existissem esses apoios e que pudessem adaptar algumas coisas, os exames, pudessem adaptar a forma do intérprete de estar em aula e as barreiras foram diminuindo e eu consegui realmente participar, mas eu também preciso de me preparar e de estudar para no futuro ser uma boa profissional. Claro que existem dificuldades, quando não existe intérprete, mas acredito que realmente haja diferença, eu olho para mim nestes anos todos e vejo que apesar de pouquinha existiu realmente uma diferença é uma influência.”</i>
	Luta/esforço	Não desistir	<i>Que ele não desista, que ele olhe para si próprio e ele pode ouvir palavras menos agradáveis, pode não ter as melhores adaptações, mas que ele não leve isso para si próprio, que continue a esforçar-se e que se vá desenvolvendo gradualmente e de forma profunda mediante o seu ritmo.”</i>

Papel das IES e das estruturas de apoio no processo de inclusão no ensino superior	Medidas de apoio	As IES devem disponibilizar os apoios necessários aos estudantes consoante as suas necessidades.	<i>"(...) As faculdades precisam de saber que quando existem alunos surdos, quando eles vêem no concurso que existem alunos surdos, que eles pudessem falar e pudessem realmente adaptar."</i>
Avaliação das medidas de apoio	Positiva	As adaptações e o apoio dos docentes possuem uma avaliação positiva do processo de inclusão do/a estudante.	<i>"Não sei, há, há alguns professores que são bastante acessíveis e aceitam-me e aceitam as minhas sugestões. E tentam adaptar, mas é pouco e então se, eu também não preciso grande coisa, tenho conseguido ter as minhas necessidades respondidas."</i>
Recomendações	Relativas às medidas de apoio	Adaptação dos enunciados, de modo à língua portuguesa ser mais acessível.	<i>"(...) eu acho que o professor também precisa de perceber e alterar a avaliação para mim, não é?"</i>
		Necessidade dos/as estudantes surdos que utilizem a LGP como primeira língua terem o apoio do PTILGP.	<i>"(...) a acessibilidade da intérprete (...) // Gostava de ter começado a faculdade logo com o intérprete e não ter esta complicação para ter um."</i>
		Materiais de estudo adaptados, como é o exemplo dos PowerPoint; Disponibilização dos PowerPoint.	<i>"Também se pudessem fazer algumas adaptações, pudessem melhorar os PowerPoint adaptados, como é o (...) Há muitos professores que não dão PowerPoint, simplesmente chegam à sala e falam, falam, falam, falam e mais tarde não dão PowerPoint e para mim é difícil olhar para a intérprete e olhar para o PowerPoint (...). // mas se ele disponibilizar o PowerPoint, eu posso estar na aula mais tranquila, ler e escrever algumas coisas e depois em casa ver se tenho dúvidas e falar com o professor e comunicamos assim."</i>
Perspetivas futuras	Profissão	Ser professora de crianças, trabalhando a questão da inclusão das pessoas surdas.	<i>"(...) podia também trabalhar a questão da integração entre surdos e ouvintes, e eu pensei, então ok, posso trabalhar com crianças e no futuro posso ensiná-las a incluir a população surda, por exemplo se eu ensinar as crianças na escola, em casa elas vão passar o conhecimento aos pais e é uma forma de influenciar a sociedade."</i>

Tabela 30 Entrevista realizada ao/à estudante 4

Entrevista realizada ao/à estudante 4			
Entrevista realizada por escrito			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Caracterização sociodemográfica do/a estudante	Idade	23 Anos	<i>"Tenho 23 anos."</i>
Caracterização surdez	Grau	Perda auditiva de 63%	<i>"(...) a minha incapacidade é 62%."</i>
Percurso académico	Ensino básico	Escola regular, sem medidas de apoio.	<i>"Frequentei escola primária e básica sozinha sem intérprete de LGP, apenas tinha apoios fora de aulas."</i>
	Ensino secundário	Escola de referência bilingue	<i>"Depois frequentei no secundário numa escola referência de bilingue (...)."</i>
	Ensino superior	O/a estudante já tinha frequentado a licenciatura em psicologia.	<i>"No início o primeiro curso do ensino superior fui curso de Psicologia. Mas desisti (...)."</i>
		Desistiu do curso de psicologia porque não gostou do curso, sentia-se infeliz.	<i>"Porque simplesmente não me dei bem com o curso, não era o que tinha em mente e não era onde me sentia feliz."</i>
		Frequenta a licenciatura em Educação Social.	<i>"(...) um ano depois fui para educação social."</i>
Ingresso no ensino superior	Motivo ingresso	Os professores/as do ensino secundário incentivaram o seu ingresso no ensino superior.	<i>"Eu não era para ir...como havia professores a insistirem me, sempre incentivavam-me. Diziam que eu tinha boa capacidade e que eu era capaz de conquistar."</i>
		A avó do/a estudante incentivou o seu ingresso no ensino superior.	<i>"Depois a minha avó me insistiu muito porque era sonho dela ver neta surda ser licenciada. Então o único motivo de eu ter decidido entrar para ensino superior foi devido ao sonho da minha avó e pretendo realizar o sonho dela."</i>
	Processo	Ingresso pelo contingente especial de acesso.	<i>"Nas candidaturas existem vagas especiais para pessoas que sejam de portadoras de deficiência. E eu fui uma sortuda por ter conseguido a vaga. Porque vagas especiais cada faculdade existe no mínimo 3. Tudo dependia das condições e da nota final."</i>
Articulação ensino secundário e ensino superior	Desarticulação	Não foi realizada nenhuma articulação entre ensino secundário e ensino superior.	<i>"Não."</i>

Estatuto Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Beneficiário/a	Sim.	<i>"Até ir a faculdade, requeri estatuto especial onde fornece apoios necessários, interprete, algumas adaptações (por exemplo, extra a mais na frequência)."</i>
Medidas de apoio	PITLGP	Apoio do PITLGP nas aulas, momentos de avaliação e aulas tutoriais.	<i>"Sim! Tenho tudo, mas só de faculdades do agrupamento politécnico. Se for faculdade da universidade, as condições para isso são muito ilimitadas."</i>
Comunicação do/a estudante	Estratégias	Língua Gestual Portuguesa, escrita da língua portuguesa, mediada através de PITLGP.	<i>"Através e-mail, ou escrever papel. Em relação os professores utilizo intérprete para comunicar. Os colegas depende, utilizo interprete ou escrevo para colegas."</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Aulas <i>online</i>	Acompanhamento do PITLGP nas aulas <i>online</i> . As aulas <i>online</i> são influenciadas pela qualidade da internet, podendo, por vezes a mensagem não ser transmitida corretamente.	<i>"Sim tive. Sempre fui acompanhada por intérprete como aulas normais mas adaptação não foi fácil."</i> <i>"(...) mas adaptação não foi fácil. Porque as imagens as vezes paravam, ou desfocavam ou ficavam lentas. Foi uma grande dificuldade durante a pandemia."</i>
	Dificuldades	A utilização da máscara dificulta a compreensão da expressão facial, e consequentemente, transmissão/compreensão mensagem.	<i>"Bem, sim por causa da falta de visual nas expressões faciais, mas isso me arranjei bem! Consegui-me habituar e adaptar com máscaras. Por vezes eu ou a intérprete baixamos mascaras quando houver alguma coisa que não chegamos da conseguir entender."</i>
	Dificuldades sentidas pelo/a estudante	Relações Interpessoais Docentes	Sentidas dificuldades na criação de amizades. A falta de apoio dos docentes constitui-se como uma dificuldade.
Facilidades sentidas	Apoio do PITLGP	O facto da IES disponibilizar PITLGP constitui-se como uma facilidade.	<i>"Porque tenho intérprete e tenho apoios tutorias que necessito. E isso liberta as dificuldades de comunicação. // Ter interprete para tudo o que eu necessitar (...)".</i>
	Docentes	A sensibilização e o apoio dos docentes constituem-se como uma facilidade.	<i>"A sensibilização dos professores!"</i>
	Materiais de estudo	A disponibilização de materiais extra e/ou adaptados constitui-se como uma facilidade.	<i>"Ter acesso a todos documentos que as vezes os colegas não têm."</i>
Percurso académico	Insucesso	O/A estudante está a terminar algumas UC que reprovou.	<i>"Infelizmente não, ainda estou a estudar para terminar as cadeiras que me faltam. // Cadeiras que deixei para trás."</i>

	Sucesso e insucesso	Apesar de estar a concluir algumas UC, também conseguiu concluir com sucesso outras.	<i>"Meio. Tipo sucesso juntamente insucesso."</i>
Processo de inclusão	Procedimentos	Realizado através da identificação como estudante com NEE, requerendo o EENEE.	<i>"Ao preencher candidatura, respondi a uma questão onde digo sim que sou uma pessoa com incapacidade então formulário de candidatura muda tudo para adaptar da minha situação."</i>
		A responsável pelo apoio aos estudantes NEE realiza uma entrevista com os/as estudantes.	<i>"Sim a responsável de NEE."</i>
	Avaliação	A avaliação que o/a estudante realiza da relação mantida com este serviço de apoio aos estudantes com NEE é negativa.	<i>"Mas raramente alguém se preocupa com isso. Nós caso houver problema a resolver ou assim, temos ir falar. Raramente verificam se está tudo bem, se precisamos de algo. // Geralmente uma vez por ano, pede para preencher inquérito sobre nee mas isso, na minha opinião, não é suficiente e é quase 0 atenção."</i>
Avaliação medidas de apoio	Satisfatória	As medidas de apoio são satisfatórias para o/a estudante.	<i>"Eu tenho bons apoios, mas há coisas a melhorar. Os professores e a atenção que têm para connosco por exemplo".</i>
Recomendações	Relativas à comunidade ouvinte	Aprendizagem da língua Gestual Portuguesa.	<i>"Sim poderia melhorar imenso. Por exemplo, incluir disciplina LGP para todos... como nós surdos somos obrigados a aprender línguas (inglês, francês), se todos desde na primária até secundário tiverem disciplina LGP, todos se sentiriam incluídos, dois mundos a tornar se um mundo. Acredito imenso nesta ideia!"</i>
Perspetivas de futuro	Estudos	Concluir a licenciatura	<i>"Sim pretendo terminar a licenciatura."</i>
	Mercado de trabalho	Inclusão laboral	<i>"E depois disso, começo a procurar trabalho."</i>

Tabela 31 Grelha de análise à entrevista a antigo estudante 5

Grelha de análise à entrevista a antigo estudante 5			
Categoria de análise	Subcategoria de análise	Síntese	Excerto
Dados sociodemográficos do/a estudante	Idade	24 Anos.	"Tenho 24".
Caracterização surdez	Grau	Surdez severa	"Nasci surdo, como vou dizer? Sou meio ouvinte. Deste não ouço nada, deste ouço um bocadinho. Eu ouço, mas por exemplo, é se estiver perto, se estiveres ali já não ouço, não se percebe muito bem."
	Recursos tecnológicos	Uso de aparelho auditivo	"Mas desde os 2 anos que uso aparelho."
Percurso escolar	Ensino obrigatório	Escolas de referência bilingue.	"Eu desde de pequenino, até ao secundário sempre tive numa turma de surdos. Eu e os meus colegas sempre tivemos numa turma de surdos, sempre tive acompanhamento nas aulas. Nunca na minha vida estive numa turma integrado com ouvintes."
		Restrição das opções ao/a estudante por parte dos docentes para a frequência no ensino secundário por considerarem alguns percursos escolares difíceis para o/a estudante.	"Mas nunca me disseram que podia ir para o ensino regular. E eu fui totó, porque achei que o secundário só tinha o ensino profissional, porque eu queria ir para línguas e humanidades, mas sabes o que me fizeram? Cortaram-me as assas. Disseram que era difícil, muito difícil, para eu escolher outro curso. Só me mostravam a folha que tinha cursos profissionais. O ensino regular não mostraram, ou esqueceram-se, não sei. E escolhi informática."
		Ensino Superior	1º Ciclo do ES concluído.
Ensino Bilingue	Estratégias pedagógicas	Ritmo adaptado às necessidades visuais de aprendizagem dos estudantes	"Os professores escreviam no quadro, a intérprete traduzia e enquanto a intérprete traduzia nós estávamos a ver o que o professor estava a explicar, depois o professor dizia, podem copiar e esperava um bocadinho. Depois apagava o quadro e tornava a escrever. Também podia ser ao contrário, explicava primeiro e depois escrevia no quadro, esclarecia no quadro."

		Sucesso acadêmico	<i>"Sempre aprendi de forma, às vezes eu nem precisava de estudar em casa. Eu tinha tudo na cabeça, a matéria toda memorizada. Claro que estudava um ou dois dias em casa, eu sabia a matéria e nos testes tinha sempre boas notas."</i>	
	Desvantagens	Menor quantidade de conteúdos programáticos trabalhados.	<i>"Um intérprete me disse, vocês não têm culpa de ter tantas dificuldades aqui, porque no ensino básico e secundário não aprendem como os ouvintes e eu acredito, porque eu achei estranho como é que os ouvintes sabem tudo, têm muitas capacidades e nós não sabemos. E ela disse, vocês nem metade de, de, de que os alunos ouvintes aprenderam. Os ouvintes aprendem muito e nós aprendemos metade, ou nem metade."</i>	
Ingresso Superior	Ensino	Motivos	Sonho de ser licenciado.	<i>"Eu queria muito ter uma licenciatura (...)"</i>
		Processo	Contingente especial de ingresso.	<i>"Entre pelas vagas especiais."</i>
Diferenças sentidas entre o ensino obrigatório (bilingue) e o ensino superior	Ritmo de leção de conteúdos	O ritmo é mais rápido no ensino superior do que no ensino obrigatório bilingue.	<i>"Então a nossa estratégia é muito diferente, muito diferente do secundário. Nada de pressa, os professores explicavam, escreviam no quadro e nós copiávamos, mas tudo com muita calma. Vocês não é tudo rápido. E quando os surdos vêm para a faculdade é um choque muito grande. Primeiro é muito rápido, e não estão habituados. Segundo não têm tempo para escrever. Terceiro a maneira de explicar é muito diferente. // Era tudo muito calmo, vocês não, é tudo rápido, tudo seguido. Nós demoramos muito tempo numa aula. Uma vez uma professora diz assim, eu ensino os alunos ouvintes só num dia e os alunos surdos numa semana, demoro muito tempo a explicar."</i>	
	Estratégias pedagógicas	As estratégias pedagógicas para a leção de conteúdos programáticos é diferente nos dois sistemas de ensino.		
Articulação ensino secundário e ensino superior	Desarticulação	Não existiu articulação entre o ensino secundário e o ensino superior aquando a entrada do/a estudante para o 1º ciclo do ensino superior.	<i>"Não."</i>	
Estatuto Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Informação	Teve conhecimento da existência do EENEE através de outros estudantes surdos.	<i>"(...) fui procurar e soube que muita gente dizia que os surdos têm estatuto, não é obrigatório, é para quem quiser, para quem precisa."</i>	
		Contactado pelos serviços da IES sobre a possibilidade de ter EENEE.	<i>"(...) Depois a Dra. S. é que disse que havia o estatuto e que tinha direito a intérprete. E eu aceitei logo."</i>	

	Vantagens	Os apoios conferidos pelo EENEE são considerados como uma vantagem.	<i>"Por exemplo eu e os meus colegas surdos precisamos de intérprete, porque senão as aulas são impossíveis. Então para ter intérprete é preciso o estatuto. Depois o estatuto tem várias vantagens."</i>
		Considerado como importante para a afirmação dos direitos dos estudantes no ensino superior.	<i>"O estatuto para quem tem é muito importante, porque têm esses direitos."</i>
Medidas de apoio	PILGP	Apoio para TILGP nas aulas, momentos de avaliação e atendimentos com os docentes.	<i>"Tinha para as aulas e se tivesse alguma dúvida o intérprete traduzia. Tinha nos exames também e nos atendimentos com o professor. Mais nada."</i>
	Avaliações	Os estudantes possuem enunciados adaptados.	<i>"(...) os testes são adaptados (...)."</i>
		Os estudantes têm a possibilidade de explicar a sua resposta através do PITLGP caso os docentes não consigam perceber através da resposta escrita. Este apoio foi utilizado por alguns docentes, não sendo um apoio formalizado.	<i>"(...) os professores estão a corrigir os testes e costumam chamar e perguntar a nós o que quer dizer essa resposta, porque não está claro. Porque nós escrevemos, entre aspas, tudo ao contrário. Então os professores ficam confusos e temos de ir ao atendimento. Eles vão perguntando o que quer dizer isso e eu vou dizendo, claro com acompanhamento do intérprete."</i>
		Não consideração dos erros ortográficos.	<i>"Mas os professores diziam que faltava uma vírgula ou um ponto. Vocês escrevem muito bem. E vocês não podem dar erros porque senão descontam e nós não nos descontam se faltar alguma vírgula ou ponto. Porque se algum ouvinte faltar o "para" ou o "de", o professor desconta, tem de ser o português muito direitinho. E nós não, nós escrevemos tudo o que sabemos, tudo o que aprendemos, e escrevemos o que nós achamos e podemos ter alguns erros (...)."</i>
	Docentes	Disponibilidade para tirar dúvidas aos estudantes	<i>"(...) pronto, eles dão, pronto, nós temos oportunidade de tirar alguma dúvida ou assim vamos falar com o professor."</i>
Comunicação do/a estudante	Via	Alguma capacidade auditiva e de oralização	<i>"Sim, eu sim. Mas há muitos surdos que não."</i>

Comunicação com serviços da IES	Via	Conhecimento de que os estudantes surdos geralmente utilizam a escrita, o apoio do ILGP e a leitura labial quando necessitam de comunicar com os serviços/profissionais das IES.	<i>"Há uns que escrevem num papel e mostram. Ou então têm de chamar o intérprete. Mas a maioria esforça-se para fazer a leitura labial."</i>
*Língua	Diferenças entre a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa	A LGP possui menos vocabulário e não utiliza sinais de pontuação.	<i>"O "para", a vírgula, o ponto, não tem isso, não se usa. (...) Nós não utilizamos muita coisa. Por exemplo palavras muito grandes não usamos, usamos palavras muito curtas e então a maioria dos surdos não entende. // Por exemplo "lindo, bonito" o gesto é igual para nós e vocês têm estas duas palavras."</i>
		Estruturação frásica.	<i>"Os verbos é sempre no fim, e vocês colocam no meio, nós é no fim. "O menino casa lá" e em português é "o menino está em casa"."</i>
	Língua Portuguesa	Considerada como a sua 2ª língua.	<i>"Sim, faz falta. Porque a nossa primeira língua é a LGP e a segunda é a LP. Nós é como se fossemos estrangeiros, não sabemos muito bem português."</i>
Dificuldades sentidas pelo/a estudante	Apontamentos das aulas	Escrever apontamentos na aula constitui-se como uma dificuldade.	<i>"Eu não consigo fazer apontamentos, porque tenho de estar a olhar para a intérprete. Os ouvintes conseguem, conseguem ouvir e escrever. Eu não, porque senão escrevia tudo mal. // Não tinha tempo, tinha de ir ver aos outros alunos."</i>
		A não cedência de apontamentos das aulas pelos colegas de turma constitui-se como uma dificuldade.	<i>"(...) no fim pedia às colegas, mas chegou a um ponto em que os colegas não gostam muito de emprestar os apontamentos. Eu ainda não percebi muito bem, mas também percebo o motivo, porque cada um tem as ideias e os resumos. Eu acho que eles estavam com receio de depois serem prejudicados nos exames e nos testes. // Andava sempre a chatear os colegas, "posso ver os teus resumos" embora alguns não gostavam muito, ficavam chateados. E elas diziam que tinham de ler os textos e resumir, e houve muita confusão. Havia alguns que deixavam e eu no fim dizia "muito obrigado". E eu mudava algumas palavras, não podia ser tudo igual, eu tinha de perceber e adaptava."</i>
	Material de apoio ao estudo	PowerPoint incompletos constituíam-se como uma dificuldade	<i>"Porque às vezes os PowerPoint não estavam completos."</i>

	Aulas	Ritmo acelerado das aulas;	<i>"As aulas para mim eram um bocadinho seca, não conseguia aprender, porque era muita coisa, era muito rápido // o tempo é muito rápido para mim, eu gosto das coisas com calma."</i>
		Dificuldade de compreensão dos conteúdos programáticos trabalhados/vocabulário utilizado nas aulas	<i>" (...) eu só conseguia captar algumas coisas e vocês ouviam tudo e conseguiam. // E eu perdia muitas coisas. // As palavras, não são muito boas para nós porque não percebemos e depois é tudo rápido e isto dá um nó, uma barreira, que não consigo andar para frente. Estou parado enquanto os outros conseguem. Às vezes vou ao dicionário e mesmo assim não está claro o texto e isto na cabeça é um nó, que está preso. // Porque a minha dificuldade é perceber tudo, porque a gente não tem muito vocabulário. Nós surdos não temos muito vocabulário. Temos aquelas palavras e já nos chegam e vocês não, já têm muitas. // Mas alguns professores falam, falam, e se tiverem dúvidas continuam para a frente e chegam no final da aula e a maioria dos alunos ficou sem perceber, e depois vão para casa e começam a perceber. Mas os surdos não. Vão para casa e não percebem, não fica claro."</i>
	Apresentações orais de trabalhos	O facto da leitura do/a estudante não possuir acentuações constituiu-se como uma dificuldade.	<i>"Nas apresentações de trabalho alguns colegas ficavam chateados porque diziam que eu lia, lia e não fazia pausas, lia tudo seguido. E eu comecei a dar conta."</i>
	Aulas sem PITLGP	O facto de o/a estudante ter tido de iniciar o ano letivo sem apoio do PITLGP constituiu-se como uma dificuldade.	<i>"(...) depois no início não havia intérpretes, mais ou menos um mês, só em outubro é que tive. A professora falava, falava, falava, e os professores nem faziam ideia de que era surdo."</i>
Facilidades sentidas	Capacidade auditiva	O facto do/a estudante possuir capacidade auditiva permite-lhe ganhar mais vocabulário.	<i>"O eu ouvir estas palavras também me dá mais vocabulário. Vocês ouvintes apanham as palavras e vão aprendendo o que quer dizer, nós surdos não. // Esta professora compreendeu sim. Ela compreendeu que os alunos surdos têm dificuldade e tentou o melhor que pôde (...)."</i>
	Sensibilização Docentes	O facto de uma docente ajudar o/a estudante na estruturação escrita do seu relatório de estágio constituiu-se como uma facilidade.	<i>"(...) a professora V. no estágio e no último ano. Ainda hoje tenho de agradecer muito a esta professora (...) eu escrevia tudo, pegava nos textos e levava e marcava com a professora e lia os textos e via. E dizia, aqui falta uma vírgula, aqui risca esta palavra e agora tens que por um ponto e um parágrafo. Nem</i>

			<i>precisas de dizer sempre “e” e pôr sempre “depois, depois, depois” tens de mudar palavras e usar palavras mais ricas. // É assim, nem todos me ajudaram. Ficou-me na cabeça essa professora.”</i>
Processo de aprendizagem	Estratégias	As estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino obrigatório não eram eficazes no ensino superior.	<i>“No ensino superior eu tive muita dificuldade porque eu fazia a mesma estratégia do secundário e eu disse “assim não funciona”.</i>
		Leitura de resumos de anos letivos anteriores realizados por estudantes.	<i>“Então para não haver confusão, eu pegava nos resumos que às vezes os alunos mandavam para um site, os resumos do ano passado, e eu via assim, em algumas disciplinas, nem todas tinham. O professor dizia e eu via, isto aqui está bem, aqui não.”</i>
		Pedido de apontamentos nas aulas a colegas de turma.	<i>“Depois tinha um grupo, dois ou três e pedia para ver os apontamentos nas aulas.”</i>
		Estudo através dos PowerPoint fornecidos pelos docentes.	<i>“Eu ia sempre ver os PowerPoint e tudo, e pensava como vou conseguir?”</i>
		Pedido de explicação/interpretação de textos ao PITLEP.	<i>“(…) e às vezes tinha de chamar o intérprete para tentar perceber.”</i>
		Pedido de explicação a colegas de turma.	<i>“Depois também falava com as minhas colegas e via se elas me conseguiam explicar.”</i>
		Elaboração de resumos dos conteúdos programáticos necessários para as avaliações.	<i>“(…) pegava, fazia resumo, mas demorava muito tempo. Via, percebi esta e esta.”</i>
		Estudo de 2 a 3 semanas para exames.	<i>“Depois no fim chegava ao dia do exame e ficava duas ou três semanas para estudar. Enquanto outros era uma semana, ou mais, mas eu ficava lá (…)”.</i>
Percurso académico	Caracterização	Percurso marcado por dificuldades e esforço para conseguir terminar o 1º ciclo do ensino superior.	<i>“Mas eu tive muita, eu vou-te dizer a verdade sincera, quando entrei na faculdade, para mim foi muito difícil tirar a licenciatura. Foi, como vou dizer? Fiz um esforço enorme para conseguir concluir o curso, porque eu queria tanto ter uma licenciatura. Sempre dizia que tinha muito medo de não conseguir. O mestrado não quis fazer, embora, para eu tirar uma licenciatura, foi difícil, um</i>

			<i>mestrado imagino, devo ser o dobro. Quer dizer, posso tirar mais tarde, mas para mim foi muito difícil tirar a licenciatura.”</i>
Inclusão no ensino superior	Modelo utilizado	Adaptações às necessidades dos estudantes não são todas realizadas devido ao facto de os estudantes ouvintes serem o grupo predominante.	<i>“Quer dizer, pode adaptar, mas não pode prejudicar os alunos ouvintes, porque a maioria é ouvinte e o surdo é uma pessoa. O grupo ganha.”</i>
	Vantagens da inclusão/integração em turmas de ouvintes	Capacidade de desenrascar por parte das pessoas surdas.	<i>“Há uma vantagem que é eles aprendem a desenrascar e saber uma ideia como é a aprendizagem dos alunos ouvintes.”</i>
	Desvantagens da inclusão/integração em turmas de ouvintes	Aprendizagens podem ficar comprometidas devido à não adaptação das estratégias pedagógicas.	<i>“Depois tem outra má, porque nem tudo eles conseguem apanhar.”</i>
Papel dos estudantes surdos no processo de inclusão no ensino superior	Reivindicação	Os/as estudantes devem pedir os apoios que necessitam para frequentarem o ES em equidade.	<i>“Nós devemos pedir. Pedir aos professores, dizer que temos barreiras, é preciso diminuir as barreiras para chegarmos igual como aos outros.”</i>
Avaliação medidas de apoio	Positiva	Aspetos com avaliação positiva: PITLGP; Acompanhamentos individuais com os docentes; oportunidade de explicar, através do PITLGP, as respostas escritas do exame; oportunidade de ir a época de recurso.	<i>“Tem coisas que foram boas, tens coisas que foram más. Boas, a parte da intérprete que traduz as aulas, isso é muito bom. Ter aulas tutoriais com os professores também é bom, embora, claro, não tinha a todas as aulas, tinha algo geral da matéria, mas é bom. Foi bom que os professores darem oportunidade de chamar depois do teste, para eu explicar algumas coisas. Dar oportunidade também para fazer outro teste na época de recurso e melhorar. Diziam às vezes para eu estudar melhor algumas partes da matéria, não diziam o que ia sair, a pergunta, mas diziam-me a matéria a estudar.”</i>
*Profissional de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa	Papel do PITLGP	Os docentes devem estar sensibilizados de que o PITLGP é importante para a TI das aulas, mas que não subsistiu o docente, na medida em que não domina	<i>“Eu quero que eles entendam que os intérpretes traduzem sim, mas não conseguem, ou seja, eles conseguem traduzir tudo rápido, mas não conseguem explicar as coisas com mais clareza.”</i>

		os conteúdos programáticos lecionados.	
		O PTILGP é um moderador Da comunicação, traduzindo e interpretando LGP para LP e vice-versa.	<i>"(...) alguns professores alguns alunos ficam desconfiados com a intérprete, pensam que está a ajudar no teste e não é verdade. A intérprete só traduz a pergunta, não faz a resposta. É óbvio, senão a gente tinha boas notas e nem elas sabem a matéria, elas não estudam a matéria."</i>
Recomendações	Relativas aos docentes	É importante formar e sensibilizar os docentes para estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes surdos.	<i>"Os professores é muito importante sensibilizar, sim. (...) É difícil que os professores percebam que com os alunos surdos as estratégias das aulas têm de ser diferentes. Os textos, os testes, as formas de explicações, devia ser tudo adaptado, para os surdos perceberem de forma mais clara. (...) É como nós, nós, os ouvintes conseguem chegar lá os surdos tem de ser uma adaptação para chegar igual. //A matéria podia ser explicada mais devagar, de forma mais clara, darem mais exemplos e alguns professores podiam dizer assim, percebeste? Sim avançamos. Claro que às vezes prejudica muito aos outros, mas também tem vantagens porque aprendem melhor a matéria e percebem melhor as coisas. // Para perceber estratégias, quais os apoios e o que eles podem fazer. Para eles perceberem a ideia."</i>
	Relativas aos PITLGP	Necessidade destes profissionais estarem também sensibilizados para as dificuldades dos estudantes surdos no ensino superior.	<i>"Mas tive uma intérprete muito exigente. (...) eles devem ter a ideia de entender as dificuldades dos alunos. Uns podem ter mais capacidade que outros."</i>
Percurso profissional	Estágio profissional	Estágio profissional na área de estudos	<i>" (...) terminei o estágio profissional."</i>
	Desemprego	Neste momento o/a estudante encontra-se desempregado	<i>"(...) neste momento estou parado."</i>
Perspetivas de futuro	Profissionais	Ingressar no mercado de trabalho	<i>"(...) estou à procura de emprego."</i>

Tabela 32 Grelha análise ao/a antigo estudante 6

Grelha análise ao/a antigo estudante 6			
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa: Marlene Almeida			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
Caracterização sociodemográfica do/a estudante	Idade	20	<i>"Eu entrei com 18 anos, entrei logo. // estou no 3º ano de psicologia".</i>
Caracterização surdez	Grau	Profunda	<i>"Sim, eu sou surda profunda".</i>
	Recursos pedagógicos	Aparelho auditivo em cada ouvido	<i>"Sim, eu tenho aparelho. Dois um em cada ouvido".</i>
	Acuidade auditiva	Consegue ouvir com o auxílio do aparelho auditivo.	<i>"(...) conseguia ouvir tudo com o aparelho, mas se tirasse o aparelho não conseguia ouvir nada".</i>
Percurso escolar	Ensino obrigatório	O/a estudante sempre estudou em escolas de referência bilingue	<i>"Sim, sim. Eu estive sempre numa escola de referência".</i>
Ingresso no ensino superior	Motivos	Conhecimento de pessoas que ingressavam no ensino superior.	<i>"Porque antes, quando estava no secundário eu via as pessoas que eram minhas amigas, meus primos e eu via-os entrar para a faculdade (...)".</i>
		Aspiração a melhores condições de vida.	<i>"(...) e via que conseguiam e conseguiam ter melhores condições de vida também por terem cursos que lhes davam melhores trabalhos e eles conseguiam por terem essa habilitação e então pronto (...)".</i>
		Desejo de adiar entrada no mercado de trabalho	<i>"(...) eu também quis e não queria começar logo a trabalhar".</i>
Dados institucionais do/a estudante	Curso	Licenciatura em Psicologia	<i>"Eu escolhi o curso de psicologia // Eu entrei com 18 anos, entrei logo. Quando terminei o secundário entrei logo na faculdade".</i>
	Ano	3º ano	<i>"(...) estou no 3º ano de psicologia"</i>
	Contingente	Contingente Especial de ingresso	<i>"Mas eu entrei e eu estou no ensino adaptado para as pessoas surdas. Eu tenho, eu fiz o exame especial, o exame especial de necessidades educativas especiais e depois tive à espera que me aceitassem e a minha média, ainda não sabia se tinha média para entrar, como tive, a minha média de secundário era alta e entrei, consegui".</i>

*1Diferenças sentidas entre o ensino obrigatório e o ensino superior	Colegas de turma	No ensino obrigatório sempre teve colegas surdos, ao passo que no ensino superior não possui colegas surdos.	<i>"Porque eu estava habituada numa turma de surdos".</i>
	Número de estudantes por turma	No ensino obrigatório as turmas eram constituídas por um número muito mais reduzido de estudantes.	<i>"Eram 4 ou 6 pessoas no máximo. Eu conseguia estar com mais atenção".</i>
	Ritmo de aprendizagem	O ritmo de aprendizagem do ensino superior é mais acelerado.	<i>"Era mais calmo. As pessoas conversavam devagar. Aqui é tudo a correr. (...) E no secundário não. Explicavam, esperavam que nós escrevêssemos as coisas, agora aqui eles explicam e eu tinha de escrever ao mesmo tempo e olhar para o intérprete e é tudo rápido".</i>
Articulação ensino secundário e ensino superior	Desarticulação	Não existiu, aquando a inscrição/entrada do/a estudante no ensino superior, uma articulação entre a escola secundária e o ensino superior.	<i>"Não, não".</i>
Estatuto Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Beneficiário/a	Sim.	<i>"Sim, sim tenho".</i>
	Processo de análise	Reunião com requerente de modo a analisar necessidades e medidas de apoio necessárias.	<i>"Eu quando entrei a primeira pessoa com quem falei foi com o professor de ensino especial, o responsável de lá, tive um atendimento para vermos no estatuto o quê que eu precisava. Então eu aí expliquei que adaptações precisava, quais costumava ter".</i>
Medidas de apoio	Posição na sala de aula	O/a estudante tem direito a escolher o lugar na sala que lhe for mais adequado.	<i>"(...) estar na fila da frente, a minha turma são 150 pessoas, ou seja, preciso estar na frente, eu preciso estar à frente".</i>
	Recursos profissionais	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	<i>"Expliquei que precisava de intérprete // Eu tenho intérprete".</i>
	Avaliação	Complemento do exame escrito com um exame oral	<i>"(...) de exames adaptados // tenho o exame adaptado. É mais ou menos adaptado. (...) a maior percentagem do exame não é no oral, é no escrito".</i>

		Alargamento de prazos de entrega de trabalhos	<i>"E também tenho mais tempo para entregar os trabalho (...)".</i>
Comunicação do/a estudante	Estratégias	Leitura labial; escrita; leitura; via oral.	<i>"Os meus colegas são bastante sensíveis, eles adoram conversar comigo. Nos trabalhos de grupo eles estão afastados e eles tiram as máscaras. Eu própria também tento ajudar, eu escrevo e pronto. Mas normalmente nós sentamo-nos afastados e tiramos as máscaras e depois falavam comigo e tornam a colocar". //</i> <i>"(...) eu falo. Eu falo ou escrevo. Eu faço a leitura labial".</i>
Consequências provocadas pelo COVID-19	Negativas	Uso de máscara dificulta a comunicação.	<i>"Com a máscara é difícil. Tenho de pedir para tirarem para conseguir perceber".</i>
	Positivas	A possibilidade de gravar as aulas constituiu-se como uma facilidade, no sentido em que possuía mais um recurso de apoio ao estudo.	<i>"Para mim eram iguais. Para mim são iguais. Há cadeiras que são mais difíceis. Eu melhorei porque as coisas ficavam gravadas. Eu tinha acesso e conseguia estudar melhor".</i>
Dificuldades sentidas pelo/a estudante	Sensibilidade da comunidade docente	Algumas das dificuldades sentidas é o facto dos/as docentes falarem de costas durante as aulas para o/a estudante, assim como, o facto de serem exigentes com a estrutura gramatical das respostas nos exames.	<i>"(...) mas sinto que não há sensibilidade (...) // eu estou na aula e ele fala de costas por exemplo. O professor diz "o exame tem perguntas de desenvolvimento" e tudo bem, mas são rigorosos na estrutura das frases, porque a LGP tem outra estrutura, e eles são muito rigorosos quando eu não escrevo com a estrutura da língua portuguesa. Querem tudo igual aos outros, mas eu não sou igual aos outros. A LGP é diferente, e eu tenho gestos muito fortes".</i>
	Línguas estrangeiras	O facto de alguns materiais de apoio ao estudo serem em língua estrangeira, como o inglês, dificulta a compreensão dos conteúdos.	<i>"Por exemplo nos vídeos não tem legendas, são vídeos em inglês, como vou perceber? A intérprete por acaso sabe inglês o que é uma sorte, mas se a interprete não soubesse inglês?"</i>
	Luta e reivindicação pelos seus direitos	O início do ensino superior foi marcado pelas dificuldades em reivindicar os seus direitos,	<i>"Antes, no início eu tinha muitas dificuldades. Agora já se tornou um hábito, lutar pelos menos direitos. Já sei como fazer as coisas. Mas o primeiro ano foi muito difícil. Agora estou habituada".</i>

		contudo, afirma estar agora habituado/a.	
	Tirar apontamentos das aulas	Tirar apontamentos das aulas, ao mesmo tempo que tem de olhar para o/a ILGP e para o/a docente e/ou quadro.	<i>"Sempre a apontar coisas, tenho de estar sempre a olhar para o professor, quadro, caderno. Tinha de estar sempre a correr. E isso era bastante difícil para mim".</i>
	Docentes	Sentida necessidade dos/as docentes terem mais sensibilidade.	<i>"Eu gostava que os professores tivessem mais sensibilidade (...) // mas os professores precisam de maior sensibilidade. Era só isso que eu mudava. Os professores terem mais sensibilidade com as pessoas surdas".</i>
Percurso académico	Sucesso	Percurso marcado pelo sucesso académico.	<i>"Tenho tido sucesso sim".</i>
Papel do/a entrevistado no seu processo de inclusão no ensino superior	Reivindicação e informação dos direitos	O/a estudante tem tido uma postura de reivindicação e informação sobre os seus direitos.	<i>"É uma luta que tenho tido, mas que vai mudar aos poucos. Eu preciso sempre de dizer os direitos das pessoas surdas e de estar sempre a explicar o estatuto para conseguir ter os apoios. No início estava um pouco nervosa, mas agora é um hábito e faço isso normalmente. Eu vou falando, vou explicando e é preciso ter paciência".</i>
Papel estudantes surdos no processo de inclusão no ensino superior	Reivindicação e informação dos direitos	Os/as estudantes devem ter uma postura de reivindicação e de informação sobre os seus direitos.	<i>"Nós temos de lutar. Lutar, lutar, sempre. Porque há muitos surdos que não lutam, se acomodam. É preciso, as pessoas também não sabem então o nosso trabalho é explicar, mostrar às pessoas as nossas dificuldades e o que é preciso ser adaptado. E isso é uma luta, temos esse dever de lutar para sermos aceites. Não podemos baixar os braços".</i>
	Mostrar capacidades	Devem mostrar as suas capacidades para que a comunidade ouvinte não os desvalorize e/ou discrimine.	<i>"Nós temos de lutar para mostrar às pessoas, para nos darmos a conhecer às pessoas. As nossas capacidades. Nós conseguimos. As nossas necessidades. Temos de mostrar, senão as pessoas pensam que somos deficientes ou coitadinhos".</i>
Avaliação medidas de apoio	Positiva	O/a estudante faz uma avaliação positiva dos apoios que possui.	<i>"Os apoios em si estão bem, mas a sensibilidade é pouca".</i>
*Educação Inclusiva	Equidade	Necessidade de medidas de apoio para que os/as estudantes surdos	<i>"Nós não queremos igualdade, não precisamos disso, nós precisamos é de equidade. Queremos oportunidades. Nós não somos iguais aos outros e por isso</i>

		tenham as mesmas oportunidades que os/as estudantes ouvintes.	<i>não podemos ser tratados de forma igual. E isso nós temos de mostrar às pessoas”.</i>
Recomendações	Docentes	Os/as docentes poderiam formação sobre a surdez	<i>“(…) os professores podiam ter formação sobre as pessoas surdas, para conseguirem entender melhor o nosso lado e estarem mais sensíveis. Podiam haver formações, mas não há. / Eu já propus à universidade do porto fazer isso. Fazer ações de formações e eles ficaram muito reticentes e não aceitavam”.</i>
		Os/as docentes saberem LGP, ensinando os/as estudantes surdos nessa língua.	<i>“Essa é uma pergunta complicada. Eu queria que os professores soubessem gestuar. Para mim isso era, eu sei que é utópico, mas para mim era o ideal, que eles soubessem gestuar e conseguissem explicar assim. O intérprete é uma ótima ajuda, mas se os professores soubesses era ótimo. Depois terem mais atenção com o grupo de surdos. Comunicarem mais”.</i>
Perspetivas de futuro	Profissionais	Trabalhar em contextos de risco.	<i>“(…) algo relacionado com os direitos das pessoas. Trabalhar em contextos de risco”.</i>

Tabela 33 Grelha de análise à entrevista a antigo/a estudante 7

Grelha de análise à entrevista a antigo/a estudante 7			
Intérprete de língua gestual portuguesa: Marlene Almeida			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Síntese	Excerto
Percurso académico	Formação	Monitor/a de Língua Gestual Portuguesa	<i>“Quando eu finalizei o 12º ano e não queria ir trabalhar, então comecei a pesquisar na internet algumas coisas e vi na associação de surdos do porto que criou uma candidatura para o curso de monitor de LGP. // Podermos a começar a trabalhar como monitores de LGP.”</i>
	Ensino Superior	Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa	<i>“(…) entrei para o curso de LGP em Coimbra, na ESEC. Eu terminei o curso em 2012, foi 3 anos.”</i>
		Mestrado em Psicologia	<i>“E depois entrei para o mestrado.”</i>
Motivos para a entrada no ensino superior	Progressão de carreira	Para ser docente de Língua Gestual Portuguesa era necessário ter a licenciatura.	<i>“Era obrigatório ter o curso superior e eu pronto (...) // A ESEC dá o certificado de professora de LGP e esta escola trabalha diretamente com as escolas de referência e podíamos depois tentar nessas escolas de referência. // Objetivo de me dar mais possibilidades de trabalho e por isso é que quis entrar no mestrado, para conhecer mais aprofundadamente, porque na faculdade tinha as ramificações de intérprete e de formador e eu queria mesmo ser professora, queria a vertente de ensino.”</i>
		Pessoas surdas	<i>“Porque as acessibilidades são melhores agora, é mais fácil entrar. Quando nós temos muitas barreiras nem nos dá vontade de estudar, de querer entrar, porque é muito difícil e se nós sentimos que é muito difícil, não tentamos. Agora quando há facilidades, quando as portas se vão abrindo, há mais facilidades (...)”.</i>
		O facto de mais estudantes surdos/as entrarem no ensino superior faz com que as IES melhorem as suas acessibilidades.	<i>“(…) acredito que começou também, mais surdos a entrar na faculdade e isso melhorou a acessibilidade (...)”.</i>

		<p>Maior incentivo por parte das escolas secundárias para o ingresso dos/as estudantes surdos no ensino superior</p>	<p>“(…) até ao nível do secundário que também incentiva mais os alunos a irem para a faculdade, a lutarem pelos seus direitos, pela igualdade, a criarem os seus modelos no ensino superior e isso é muito importante.”</p>
Percurso profissional	Categoria	Técnico/a de Língua Gestual Portuguesa	<p>“Depois abriu o concurso de ensino e eu entrei nesse concurso numa escola e durante esse tempo eu fui monitora também com jovens. A escola tinha ouvintes e surdos e eu estava junto dos dois a ensinar a LGP e a prestar apoio. // Fui técnica de LGP durante mais ou menos 18 anos ou 15 anos, penso que foram 18 anos. Continuei como técnica até ao ano de 2009”.</p>
Diferenças sentidas entre a licenciatura e o mestrado	Dificuldades	O mestrado foi mais difícil do que a licenciatura	“(…) no mestrado era mais exigente (…)”.
		A comunidade académica do mestrado era menos sensível	“No mestrado, no mestrado havia um problema que era a sensibilidade que na licenciatura não tínhamos esse problema, era mais complicado por causa disso.”
	Transmissão de informação	O facto de ter colegas surdos facilitava a transmissão de informação	“Era diferente porque na licenciatura tinha mais surdos e acabava pela informação circular melhor do que no mestrado.”
Medidas de apoio, nomeadamente no mestrado	Mestrado	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	“No mestrado em tive de ter intérprete claro. Então vinha o intérprete para ajudar”.
	Diretor/a de curso	Maior sensibilização por parte deste docente	“O resto era igual. Os professores, o diretor de curso ele tinha mais cuidado comigo. Com ele era fácil marcar atendimentos.”
Atividades/Programas/iniciativas no âmbito da inclusão dos/as estudantes no ensino superior	Escolas de referência bilingue	Realização de atividades que pretendem promover o convívio entre estudantes surdos/as e ouvintes	“(…) entro da escola há diversas atividades e campanhas que promovem essa ligação entre alunos ouvintes e surdos e há também entre as escolas básicas e secundárias”.
		Sessões de informação sobre o ensino superior	“(…) principalmente sobre informações sobre cursos no ensino superior. No secundário eles façam visitas às faculdades (…)”.
Dificuldades sentidas, nomeadamente no mestrado	Língua	As diferenças linguísticas entre a comunidade ouvinte e a	“A principal barreira é a comunicação.” // “(…) mas o mestrado, não era na minha língua, a licenciatura era, e pronto tinha poucas pessoas de educação

	comunidade surda é a principal barreira.	<i>especial. A língua havia dificuldades e necessidade das pessoas saberem LGP, os ouvintes não sabiam, e na licenciatura em Coimbra sabiam LGP.”</i>
Dependência	A dependência do/a estudante surdo do/a ILGP é uma dificuldade.	<i>“Ter de depender sempre do intérprete para ser a ponte de comunicação em tudo é complicado.”</i>
Conhecimento da comunidade académica sobre a surdez	Existia pouco conhecimento sobre a surdez	<i>“Estou a falar no geral, no geral é difícil, porque nós entramos, também já foi há alguns anos, agora pode ser diferente, mas a sensibilização há alguns anos atrás era complicada e as pessoas não tinham conhecimento (...)”.</i>
Sensibilização da comunidade académica	Existia pouca sensibilização para as necessidades dos/as estudantes surdos/as.	<i>“(…) havia pouca sensibilização (...)”.</i>
Realização de trabalhos de pesquisa	Sentidas dificuldades na realização de trabalhos de pesquisa.	<i>“Depois também ao nível da pesquisa, dos trabalhos de pesquisa, já havia muitos ouvintes que sabiam fazer esses trabalhos e eu tinha mais dificuldades e fui aprendendo com o tempo”.</i>
Debates	Sentidas dificuldades no acompanhamento de debates nas aulas.	<i>“(…) os debates eram complicados de acompanhar e pronto (...)”.</i>
Análises	Sentidas dificuldades na realização de análises	<i>“(…) havia bastantes análises para fazer e por isso era mais difícil o mestrado, era mais exigente”.</i>
Financeiras	O facto de na altura não ter tido direito a bolsa por incapacidade igual ou superior a 60% constituiu-se como uma dificuldade.	<i>“Não havia regulamentação específica para as pessoas com deficiência. As pessoas que tinham por exemplo paralisia cerebral tinham direito a bolsa, e eu como só tinha o problema de comunicação, não tinha direito a bolsa.”</i>
	O pagamento do intérprete de LGP através da bolsa de estudos constituiu-se como uma dificuldade, pois não existiam excedentes para pagar as propinas.	<i>“Eu tinha bolsa para pagar o intérprete. Depois as propinas era eu que pagava e era complicado.”</i>

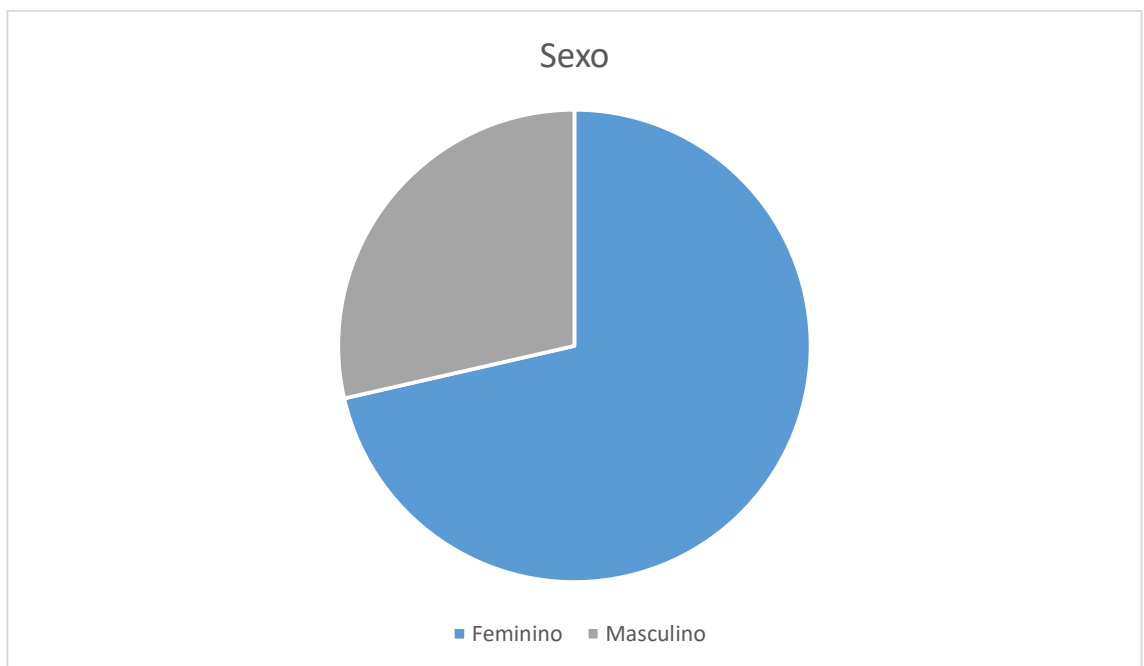
	Características	Dificuldades são heterogêneas, dependendo do/a estudante, suas capacidades e necessidades e curso que frequenta.	<i>“Depende de cada aluno. Há alunos que conseguem se adaptar bem e há outros que é mais difícil. Depende de como cada um é. Depende das suas especificidades de cada um, da forma como se sentem naquela escola. Uns acham que não conseguem e não conseguem mesmo e desistem. Alguns cursos são também exigentes. E depende também do nível de escrita de cada aluno.”</i>
Docentes	Estratégias pedagógicas	É importante que o docente não fale de costas para o/a estudante surdo.	<i>“(…) em de saber que não podem falar nas minhas costas. Há coisas que são simples, mas há coisas que não conseguimos, como é o exemplo de falar nas nossas costas, nós não conseguimos perceber nada, porque nem leitura labial conseguimos fazer”.</i>
Avaliação medidas de apoio	Acesso ao ensino superior	Avaliação positiva do acesso ao ensino superior.	<i>“Agora a entrada no ensino superior é muito positiva. Porque têm entrado cada vez mais e que no futuro continuem a entrar mais surdos. Isso é bastante positivo, não há dúvida”.</i>
Papel das Associações representativas de Pessoas Surdas na inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior	Igualdade	Luta pela igualdade	<i>“A associação elas lutam bastante relativamente a isso também, pela igualdade das pessoas surdas”.</i>
	Sensibilização/ Informação	Importância de transmitir informação e sensibilizar para a surdez e necessidades dos estudantes surdos no ensino superior	<i>“(…) todas elas têm lutado bastante para resolver esses problemas, e é importante que elas se envolvam nisso, porque é para isso que elas servem. Claro que as associações não vão mudar as universidades, mas podem mudar mentes, então o trabalho delas é mais nesse sentido de abrir portas, mudar mentes para se conseguir dar mais acessibilidade. As associações estão abertas e as pessoas devem recorrer a elas. E eles lutam pelos direitos das pessoas surdas. E isso é importante”.</i>
Papel das escolas de referência bilingue na inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior	Identidade da pessoa surda	Construção e fortificação da identidade surda.	<i>“a sentirem a sua identidade surda mais forte por causa disso”.</i>
	Fluência da LGP	Aquisição fluente da LGP.	<i>“Comigo aprendem a LGP e aprendem a ter confiança (…)”.</i>
	Escrita da Língua Portuguesa	Aquisição de competência da escrita da Língua Portuguesa.	<i>“A escola é importante que promova isso, a escrita, porque ele também não são muito bons na escrita. // Sim, no geral. Estou a falar no geral. Mas saber escrever ajuda bastante. É importante isso no ensino superior e a escola básica e secundária ajuda nisso.”</i>

Profissionalização carreira de docente de LGP	Processo	Em 2018 foi aprovado o grupo profissional de docente de LGP, conferindo um grupo de recrutamento para o ensino obrigatório	<i>“A Associação de Professores de LGP eles têm lutado bastante para conseguirem o grupo de recrutamento porque todos os professores têm mas nós não temos um grupo de recrutamento, então é importante que nos tenhamos perante os outros professores das outras disciplinas, temos lutado bastante por isso e em 2018 foi aprovado e deram-nos esse grupo profissional. Sim foi criado esse grupo em 2018 e isso tornou o nosso curso mais profissionalizante. E agora somos oficialmente uma disciplina como as outras por isso o caminho tem sido assim muito lento”.</i>
Recomendações	ILGP	As Câmaras Municipais devem contratar ILGP que pudessem dar resposta a diferentes serviços do município, nomeadamente nas instituições de ensino superior.	<i>“(…) as câmaras na minha opinião é que tem de pensar numa forma de contratar intérpretes e suprimir essa necessidade e esses profissionais podem ir para o ensino superior. A câmara é que devia fazer essa gestão. Tem de se ver as questões de contratar os intérpretes, porque se ele fosse contratado pela câmara ele poderia fazer outros trabalhos que não só a tradução nas universidades. Na escola básica e secundária as coisas são diferentes, a contratualização é por concurso público. Quando o ano termina e o aluno vai embora o que acontece no final? Fica lá o intérprete a fazer o quê? Temos de pensar nesta lógica e é diferente, são dois caminhos diferentes”.</i>
	Medidas de apoio	Disponibilização de aulas de acompanhamento individualizado	<i>“Mais apoio a nível de atendimentos com o professor, uma espécie de explicação, que podia acontecer mais frequentemente, porque isso é bastante positivo”.</i>
	Docentes	Formação/ sensibilização dos/as docentes para a surdez e suas necessidades.	<i>“É difícil, claro que é bastante importante, e cada um tem sensibilidades diferentes e os problemas são diferentes, mas principalmente os diretores de curso precisam de estar atentos e ter uma maior sensibilidade para os nossos problemas. // Sim, claro. Há cursos para eles aprenderem também. Os intérpretes também fazem alguns cursos, existem cursos nas associações. Mas também é preciso querer”.</i>
	Comunidade ouvinte	Aquisição de conhecimentos da LGP	<i>“Os ouvintes não sabem a LGP e isso é a maior barreira, não é? Porque eles só falam e pronto. Ter por exemplo uma disciplina de opção para que as pessoas</i>

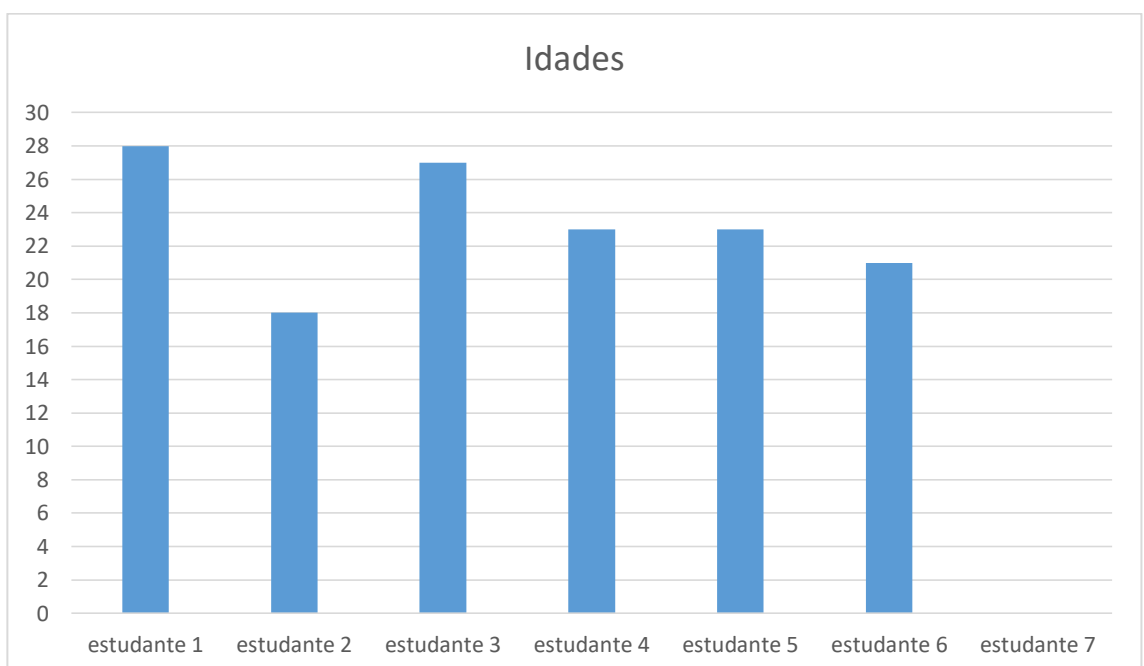
			<p><i>possam ter para aprender a comunicar com as pessoas surdas, porque isso depende da prática. // Eu acho que a questão da comunicação que é a base de tudo. Tendo a comunicação resolvida, têm tudo resolvido// Os ouvintes aprenderem o básico da LGP, até porque no futuro isso seria positivo para eles, dependendo da profissão. Mas por exemplo, em todos os cursos os diretos deveriam saber pelo menos o básico da LGP, para que quando tivessem um aluno surdo, pudessem comunicar”.</i></p>
--	--	--	--

Anexo 18- Caracterização do grupo de estudantes entrevistados/as.

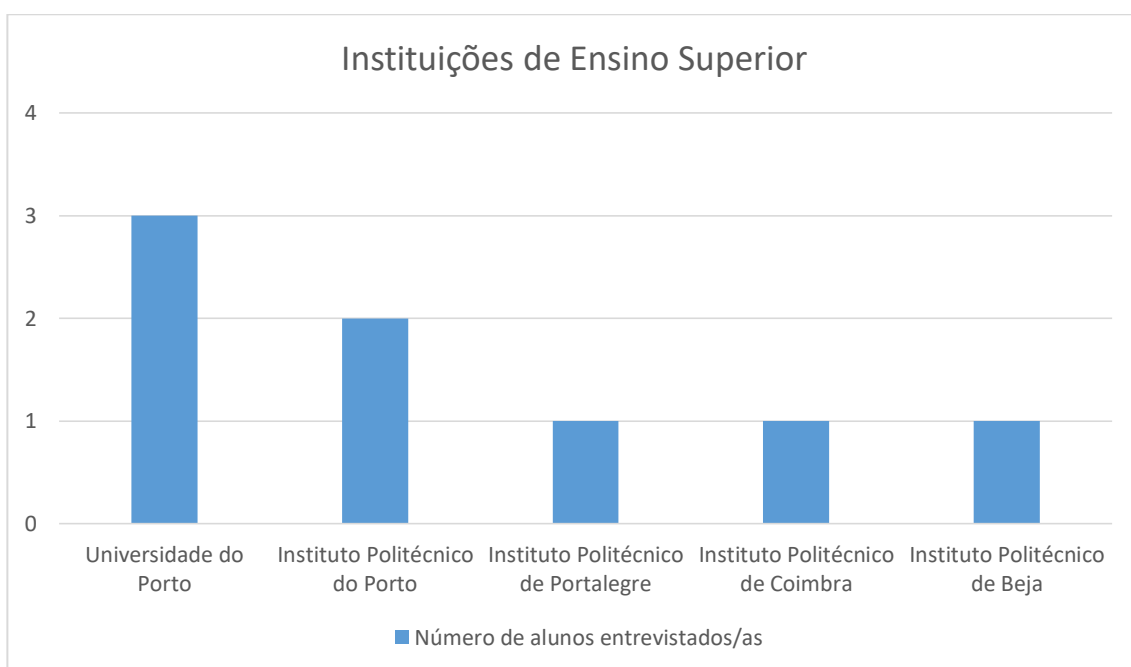
A presente dissertação contou com a participação de 4 estudantes a frequentar no presente ano letivo o ensino superior e 3 antigos/as estudantes. Quanto à sua distribuição por sexo foram entrevistados 2 estudantes do sexo masculino e 5 do sexo feminino.



A idade máxima dos/as estudantes entrevistados é 28 anos e a idade mínima é de 18 anos, sendo que a um/a estudante não foi possível aferir a sua idade.

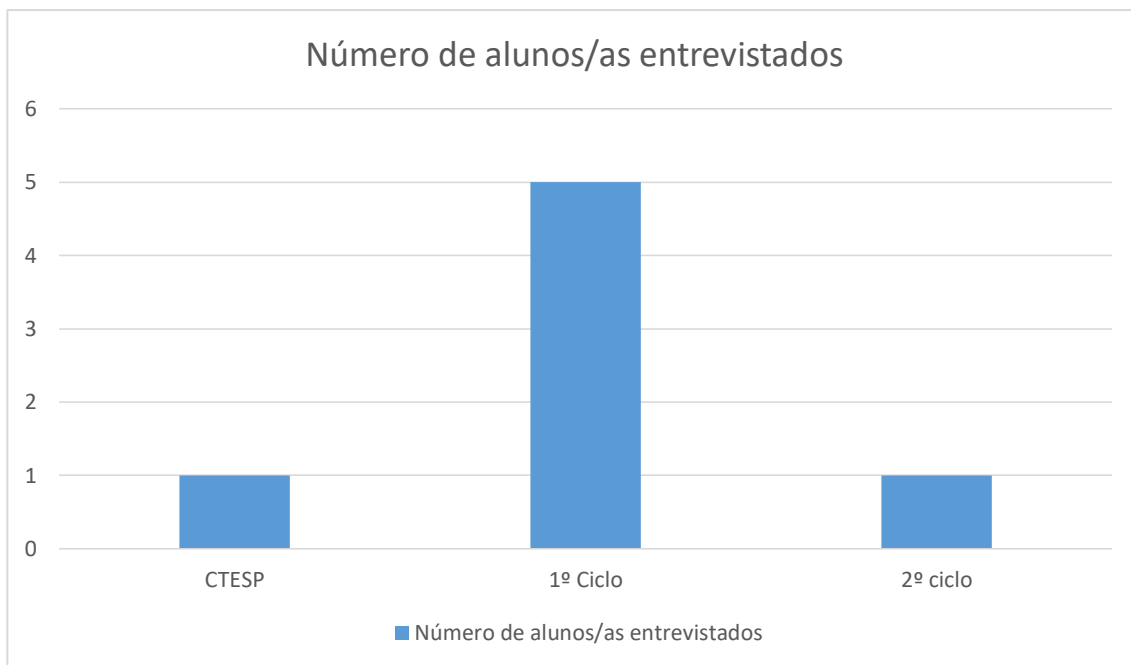


Os/as estudantes entrevistados frequentavam a Universidade do Porto (2 estudantes e 1 antigo estudante⁴⁴); O Instituto Politécnico do Porto (2 antigos/as estudantes); O Instituto Politécnico de Portalegre (1 estudante); O Instituto Politécnico de Coimbra (1 antigo estudante¹) e o Instituto Politécnico de Beja (1 estudante). Todos os/as estudantes entrevistados/as eram beneficiários/as de Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais.

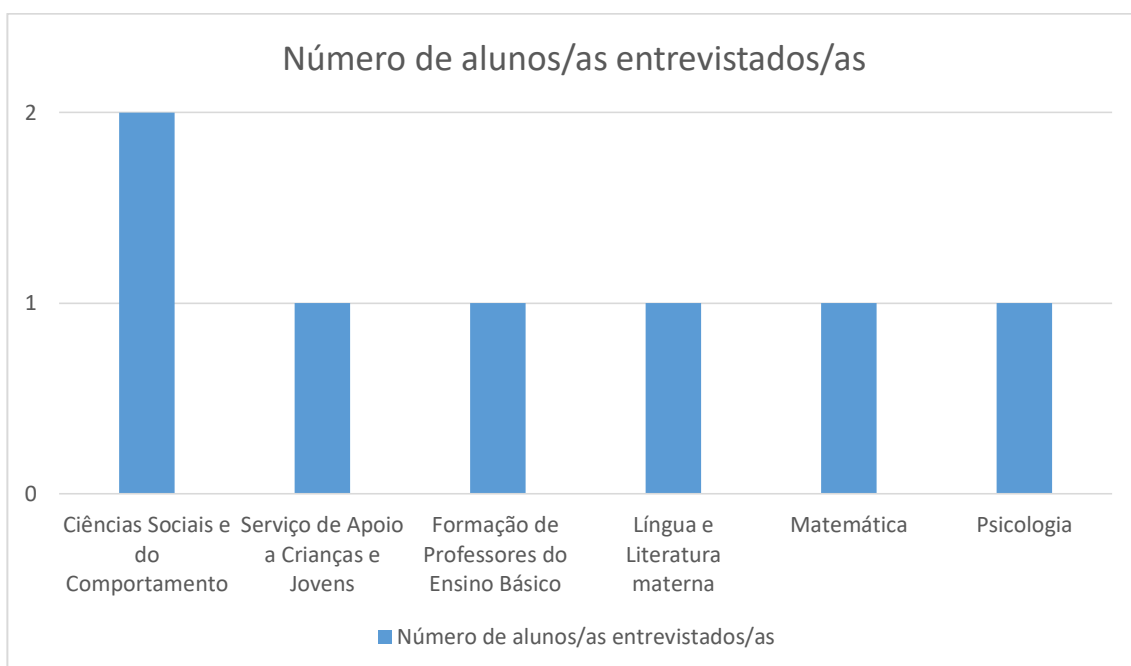


Quanto ao ciclo de estudos 5 estudantes frequentavam o 1º ciclo do ensino superior, um/a estudante frequentava um Curso Técnico de Ensino Superior Profissional e um antigo/a estudante possuía o 2º ciclo de estudos.

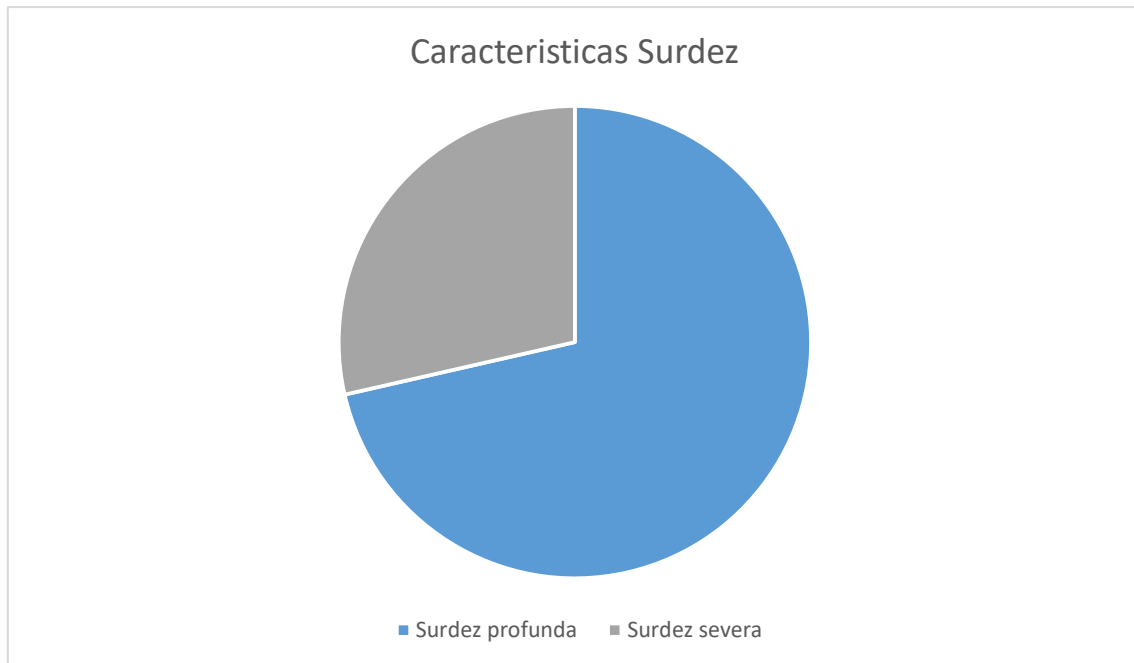
⁴⁴ Antigo/a estudante 7.



As áreas de conhecimento estudadas eram: Ciências Sociais e do Comportamento (2 estudantes); Serviços de Apoio a Crianças e Jovens (1 estudante); Formação de Professores do Ensino Básico (1 estudante); Língua e literatura materna (1 antigo estudante¹); Matemática (1 estudante); Psicologia (1 estudante e 1 antigo/a estudante¹).



No que se refere às características da surdez dos/as entrevistados, 5 possuem surdez profunda⁴⁵ e 2 estudantes surdez severa⁴⁶. Dos 5 estudantes com surdez profunda, 2 possuem aparelho auditivo, que lhes permite ter alguma acuidade auditiva. Dos 7 estudantes entrevistados/as 3 possuem capacidade de oralizar.



⁴⁵ Corresponde a uma perda auditiva igual ou superior a 90 dB

⁴⁶ Corresponde a uma perda auditiva entre os 71 dB e os 90 dB

Anexo 19- Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI)

Com o Decreto-Lei n.º 129/2017 o Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI) foi aprovado, definindo as regras e condições aplicáveis ao desenvolvimento da Assistência Pessoal e a criação, organização, funcionamento e reconhecimento dos Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI), bem como, dos requisitos de elegibilidade e conceção dos apoios técnicos e financeiros do projeto piloto (INR, 2020). O Projeto Piloto de Vida Independente (PPVI) em Portugal é um projeto do Centro de Vida Independente, que pretende testar a prática da Assistência Pessoal. É um projeto financiado pela Câmara Municipal de Lisboa, mas possui intenções de ser replicado noutras zonas do país (Centro de Vida Independente, 2021).

O programa MAVI disponibiliza assistência pessoal a pessoas com deficiência, ou incapacidade para a realização e/ou mediação de atividades de vida diária. Pretende ser um instrumento de garantia às pessoas com deficiência ou incapacidade o exercício dos seus direitos de cidadania e participação em condições de igualdade (INR, 2020). A filosofia de Vida Independente aplica-se às pessoas com deficiência, querendo abarcar as diferentes vertentes da sua vida. Para além da Assistência Pessoal, aplica-se também no acesso a bens e serviços, à acessibilidade, à constituição de família ou à mobilidade geográfica. O pressuposto desta filosofia é que as pessoas com diversidade funcional possuem capacidades e direito à autodeterminação (Centro de Vida Independente, 2021).

De referir que um estudante que participou na presente investigação tinha acompanhamento por parte de uma Interprete de Língua Gestual Portuguesa Tátil ao abrigo deste Modelo de Apoio à Vida Independente.

Anexo 20- Tabela síntese dos resultados obtidos: Cruzamento das representações sobre a inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior

Tabela 34 Cruzamento das representações sobre a inclusão dos/as estudantes surdos no ensino superior

Categoria de análise	Subcategoria	Síntese	Ator Social
Legislação	Enquadramento da educação inclusiva no ensino superior	-Falta de enquadramento legislativo na área da inclusão no ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
		-Medidas de apoio dependem das opções de cada IES e/ou UO;	Instituições de Ensino Superior; Associação de Surdos do Porto;
	Legislação e documentos orientadores	-Lei n.º 38/2004; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; -Artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa; -Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; -Resolução N.º 195/2017 da Assembleia da República;	Instituições de Ensino Superior;
		-Lei n.º 58/2018	Associações representativas das pessoas surdas;
Articulação ensino secundário e ensino superior	Caracterização	- Articulação muito deficitária e quando existente é de cariz maioritariamente burocrático;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes.
Comparação entre o ensino secundário e o ensino superior	Diferenças sentidas	-Descontinuidade das medidas de apoio no ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associação de Surdos do Porto; Estudantes;

		-Relações interpessoais mais deficitárias no ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
		-Estratégias e métodos pedagógicos menos adaptados no ensino superior;	Estudantes;
Articulação entre ensino superior e as associações representativas das pessoas surdas	Caracterização	-Desarticulação;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
Medidas de apoio aos/às estudantes com surdez no ensino superior	Pressuposto	-Devem responder às necessidades individuais de cada estudante;	Associações representativas das pessoas surdas;
	Recursos Humanos	- Intérprete de Língua Gestual Portuguesa;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Materiais e recursos pedagógicos	-Adaptação aos materiais de estudo;	Instituições de Ensino Superior; Associação de Surdos do Porto; Estudantes;
		-Envio antecipado dos materiais de apoio;	Instituições de Ensino Superior;
		-Cedência de apontamentos e/ou resumos por parte dos/as docentes;	Instituições de Ensino Superior;

	Avaliações	-Mais tempo para a conclusão do exame;	Instituições de Ensino Superior; Comissão Nacional de Juventude Surda; Estudantes;
		-Alargamento dos prazos de entrega de trabalhos;	Estudantes;
		-Acesso às épocas especiais de avaliação;	Instituições de Ensino Superior;
		-Adaptação dos enunciados;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
		-Não consideração dos erros ortográficos;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
	Estratégias pedagógicas	Colocar o/a estudante na fila da frente da sala de aula;	Instituições de Ensino Superior; Associação de Surdos do Porto; Estudantes;
		-Apoio tutorial;	Instituições de Ensino Superior;
	Adaptações Curriculares	-Adaptações curriculares;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
	Financeiras	Bolsas de estudo	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
	Consequências provocadas pelo COVID-19	Positivas	-Modalidade de ensino <i>online</i> possibilita o não uso da máscara;
Possibilidade de regular o som, anulando a vozaria;			Instituições de Ensino Superior;
-Maior facilidade na comunicação escrita;			Instituições de Ensino Superior;
-Possibilidade de gravação das aulas;			Estudantes;
Negativas		-Uso de máscara facial;	Instituições de Ensino Superior;

			Estudantes;
		-Maior dificuldade na aquisição de conhecimento através da modalidade de ensino online;	Instituições de Ensino Superior;
		-Acesso e qualidade dos serviços das TIC;	Estudantes;
Dificuldades sentidas pelos/as estudantes com surdez no ensino superior	Pressuposto	-Dependem das configurações do défice auditivo de cada estudante;	Instituições de Ensino Superior;
	Conhecimento sobre a surdez	-Desconhecimento das características da surdez por parte da comunidade ouvinte;	Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Recursos Humanos	-Não ter ILGP;	Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Dependência	- Depender do ILGP	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
	Docentes	-Não ter apoio dos docentes;	Estudantes;
	Língua Gestual Portuguesa	-Falta de vocabulário da LGP;	Comissão Nacional de Juventude Surda;
	Língua Portuguesa	-Leitura, interpretação e escrita da língua portuguesa;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Recursos e matérias de apoio ao estudo	-Não cedência de apontamentos e/ou resumos por parte dos docentes/colegas;	Estudantes;
Estratégias pedagógicas	-Ritmo acelerado da leção dos conteúdos programáticos;	Associações representativas das pessoas surdas;	

			Estudantes;
	Avaliação	-Dificuldade na realização/gestão dos trabalhos de grupo;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
		-Dificuldades nas apresentações orais;	Estudantes;
	Comunicação e relações interpessoais	-As barreiras de comunicação existentes entre comunidade surda e comunidade ouvinte dificultam o relacionamento entre estas comunidades,	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Mobilidade Internacional	-Dificuldade na mobilidade internacional;	Instituições de Ensino Superior;
	Sentimentos para com o Ensino Superior	-Falta do sentimento de pertença e identidade com o ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das Pessoas Surdas;
Facilidades	Medidas de apoio existentes	-EENEE que define as medidas de apoio; Contingentes especiais de acesso; estruturas de apoio ao estudante; apoio docente;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Postura dos/as estudantes	-Persistência das pessoas surdas;	Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Características do/a estudante	-Possuir acuidade auditiva;	Estudantes;
		-Facilidades na leitura, interpretação e escrita da LP;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;

	Apoio informal	Apoio dos colegas;	Instituições de Ensino Superior; Comissão Nacional de Juventude Surda;
Atividades/Programas e/ou iniciativas no âmbito da inclusão dos estudantes com surdez no Ensino Superior	Formação	-Ações formais de formação;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
	Informação	-Ações de informação sobre a surdez;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
		-Ações de informação aos estudantes com surdez no ensino secundário sobre o ensino superior;	Comissão Nacional de Juventude Surda;
	Não realização/ Sem conhecimento da realização	-Sem realização e/ou conhecimento de atividades neste âmbito;	Associação de Surdos do Porto; Estudantes;
Avaliação das medidas de apoio disponibilizadas	Positiva	-Devido às medidas de apoio existentes;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Negativa	-Necessidade das medidas de apoio serem uniformes a todas as IES e/Ou UO, possuindo um caráter mais vinculativo.	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
O papel de cada ator social no processo de inclusão dos estudantes com surdez no ensino superior	IES	-O ensino superior deve promover igualdade de oportunidades no acesso e frequência ao ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associação de Surdos do Porto;
	Associações representativas das pessoas surdas	-Defesa dos direitos das pessoas surdas; -Exercer influência junto do poder político;	Associações representativas das pessoas surdas;

	Estudantes	-Reivindicar os apoios de que necessitam;	Estudantes; Comissão Nacional de Juventude Surda;
		-Estarem informados e envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito;	Comissão Nacional de Juventude Surda;
		-Persistência e luta pelos seus direitos;	Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
A inclusão laboral das pessoas surdas	Dados	-Falta de recolha e tratamento de dados;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
	Fatores	-O défice auditivo possui influências no processo de contratação;	Associação de Surdos do Porto;
	Aspetos positivos	Existência de legislação que promove a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho;	Associação de Surdos do Porto;
Recomendações para melhorar o processo de inclusão dos/as estudantes com surdez no ensino superior	Legislação	-Definição das medidas de apoio a disponibilizar no ensino superior;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
		-Definição das responsabilidades financeiras pelas medidas de apoio aos estudantes;	Instituições de Ensino Superior;
		-Financiamento às IES que disponibilizem medidas de apoio que se constituam como encargos financeiros;	Instituições de Ensino Superior;
	Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	-Disponibilização deste apoio por todas as IES e/ou UO;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das Pessoas Surdas;

			Estudantes;
		-Contratação atempada deste apoio;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
		-Alargamento do financiamento deste apoio a outras dimensões da vida académica;	Instituições de Ensino Superior; Estudantes;
		-Capacidade/qualidade de tradução e interpretação, nomeadamente na área onde realizam o trabalho;	Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
		Promoção de melhores condições de trabalho;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
	Instituições de Ensino Superior	-Melhorar a articulação com o ensino secundário;	Instituições de Ensino Superior;
		-Melhorar a articulação com as associações representativas das pessoas surdas;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas;
		-Melhorar a articulação com o IEFP;	Instituições de Ensino Superior;
		-Melhorar o sistema de comunicação interno e interinstitucional;	Instituições de Ensino Superior;
		-Desenvolver as recomendações já existentes sobre o tema;	Instituições de Ensino Superior;
	Avaliação externa IES	-Critérios de educação inclusiva;	Instituições de Ensino Superior;
	Estudantes surdos/as	-Melhorar competências de LP;	Instituições de Ensino Superior;
		-Aquisição de competências na língua gestual universal;	Instituições de Ensino Superior;

		-Maior participação e envolvimento nos processos de decisão que lhes dizem respeito;	Instituições de Ensino Superior; Comissão Nacional de Juventude Surda;
		-Postura de inclusão na comunidade ouvinte;	Estudantes;
	Comunidade ouvinte	-Aprendizagem da LGP;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
	Docentes;	-Formação na área da educação inclusiva;	Instituições de Ensino Superior; Associações representativas das pessoas surdas; Estudantes;
		-Aulas de apoio individuais;	Estudantes;
	Materiais de estudo	-Adaptação dos mesmos;	Estudantes;
	Avaliação	Adaptação dos enunciados;	Estudantes;
	Ensino Bilingue	-Ensino de qualidade que prepare adequadamente os/as estudantes;	Comissão Nacional de Juventude Surda;