

**Contributos para a Inclusão Digital dos Estudantes com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a
Distância: Um Estudo Exploratório**

Marina Vieira Choco Dias Moleirinho

Lisboa| Portugal

Mestrado em Pedagogia do Elearning

Contributos para a Inclusão Digital dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância: Um Estudo Exploratório

Marina Vieira Choco Dias Moleirinho

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Pedagogia do Elearning

Orientadora:

Prof. Doutora Sofia Malheiro da Silva

Co-orientadora:

Prof. Doutora Lina Maria Gaspar Morgado

Lisboa

I. RESUMO

Considerando a urgência em criar trilhos de educação e ambientes *online* de ensino verdadeiramente acessíveis e inclusivos, torna-se essencial que esta inclusão e acessibilidade sejam uma realidade não só a todos os níveis do ensino (básico, secundário e superior) e, principalmente, tendo em conta o foco deste estudo de caso, no ensino superior a distância. O presente estudo tem como objetivos centrais conhecer as soluções/estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas Universidades Abertas europeias em estudo, no âmbito do atendimento dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou Dificuldades de Aprendizagem (DA), ou seja, com recurso às tecnologias mediadoras do ensino nestas instituições universitárias de ensino a distância (*Universidades Abertas*) e contribuir para a construção de propostas de apoio passíveis de serem integradas no *Modelo Pedagógico Virtual*® da Universidade Aberta portuguesa, constituindo-se como Universidade Aberta europeia inclusiva.

A diferença e o direito a ser diferente é algo que nos complementa e nos une por um ensino melhor, por uma sociedade completa e por um mundo mais enriquecedor. É, pois, essencial (re)pensar, problematizar e readaptar estratégias em termos de DA e/ou NEE para que a educação e o binómio ensinar e aprender seja realmente acessível, inclusivo e conquistado com sucesso (Correia, 2004).

Este estudo, ainda de natureza exploratória com cariz qualitativo/quantitativo, tem como objetivo dar o seu contributo para que as instituições "Universidades Abertas" se constituam como verdadeiramente inclusivas e o ensino *online* possa ser acessível, inclusivo e verdadeiramente revestido de um sucesso real e concreto para TODOS. Numa primeira fase efetuou-se um primeiro questionário a diversas Universidades Abertas europeias, e numa segunda fase, estudou-se o caso da Universidade Aberta portuguesa através dum segundo questionário destinado aos estudantes com NEE e/ou DA. Em seguida entrevistou-se a coordenadora do Projeto Acessibilidades e, por fim, analisou-se as intervenções dos estudantes com NEE e/ou DA através da análise de conteúdo do fórum do Projeto Acessibilidades.

Com este estudo não se pretendem apresentar conclusões definitivas, mas contribuir para novas pesquisas e novas estratégias preocupadas com uma postura e uma posição de inclusão digital no EaD.

Palavras-chave: acessibilidade, inclusão digital, dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, ambientes virtuais de aprendizagem.

II. ABSTRACT

Considering the urgency in creating paths education and online environments truly accessible and inclusive education, it is essential that this inclusion and accessibility is a reality to all teaching levels of education (primary, secondary and higher) and, mainly, regarding the focus of this study, which is, on distance higher education. The present study has as its central objective to know the solutions / inclusive teaching strategies developed by the European Open Universities in the study, under the care for students with Special Educational Needs (SEN) and / or Learning Disabilities (LD), namely using the mediating learning technologies present in these universities through distance learning (Open University) and to contribute to the creation of support proposals that could be integrated into the Pedagogical Model ® Virtual Open University of Portugal, constituting itself as an inclusive European Open University.

The difference and the right to be different is not an insurmountable barrier, but something that complements and joins us for a better education, for a complete society and a more enriching one. It is therefore essential to (re) thinking, to (re) question and to (re)adapt strategies in terms of learning difficulties (LD) and special educational needs (SEN) so that education and the act of teaching and learning can be truly accessible, inclusive and successfully conquered (Correia, 2004).

Although exploratory in its nature, this study, qualitative and quantitative, aims to contribute to the institutions "Open Universities" so that they can be constituted as truly inclusive and the *online* education can be accessible, inclusive and truly coated with real and concrete success for ALL. On a first stage a first questionnaire was carried out to several European Open Universities and on a second one the case of the Portuguese Open University was studied through a second questionnaire for students with SEN and/or LD. Then the coordinator of Project Accessibility was interviewed and finally the interventions of the students with SEN and/or LD were analyzed through a content analysis of the forum of the Project Accessibility.

With this study it is not intended to provide definitive conclusions, but to contribute to new researches and new strategies concerned with the posture and the status of digital inclusion in distance education.

Keywords: accessibility, digital inclusion, learning difficulties, special educational needs, virtual learning environments.

III. DEDICATÓRIA

Quando penso em todos os indivíduos, sejam eles crianças, jovens e/ou adultos, desejo que lhes seja permitido escolher um trilho onde possam caminhar e superar os diversos obstáculos que lhes vão surgindo, independentemente das suas limitações. É certo que é imperioso ser persistente e não pode haver espaço para a desilusão, desencanto ou desistência, mas sim o estímulo certo e adequado para que todos, sem exceção, consigam com as suas apetências, ou com a falta delas, chegar à meta final. Não é fácil...mas também a vida é mesmo assim...um trilho repleto de “pedras” que temos de ultrapassar...

A existência de algo que pulse dentro de nós, urge-nos a melhorar, a reaprender e a reorganizar os nossos conhecimentos, renovando-os ciclicamente, sendo esta a motivação certa para triunfar.

Dedico este trabalho à perseverança e à coragem que há em cada um de nós, independentemente das nossas singularidades, e que nos mantêm alerta e sempre à procura daquele momento em que o sucesso das nossas insistências se sobreponha as nossas necessidades ou dificuldades, sejam elas momentâneas ou permanentes, motoras, sensoriais físicas ou psíquicas, pois todos nós as temos e todos nós as queremos ultrapassar com sucesso.

...Que os nossos trilhos sejam bem iluminados ...

IV. AGRADECIMENTOS

Antes de mais quero agradecer ao meu filho, pois foi ao observar as suas sessões de terapia da fala que surgiu a ideia de contribuir com um estudo que proporcionasse a todos o prazer de usufruir de uma tipologia de ensino verdadeiramente acessível e inclusiva.

Ao meu marido, por me dizer sempre que eu iria conseguir mesmo quando eu pensava que nunca o faria. O seu apoio, amizade, paciência e amor são incondicionais.

Aos meus pais, sogros e a toda a família...Sei que fui a primeira a pensar e a realizar este tipo de projeto, aguardo agora que os meus primos me sigam e que os nossos caminhos sejam iluminados pela luz do sucesso.

A todos os amigos pelo seu encorajamento.

À minha querida colega de mestrado Maria João Spilker por ter estado sempre presente e ter sido um ponto de apoio essencial, mesmo quando no meu trilho da investigação surgiam obstáculos que (pareciam) intransponíveis...ela e as suas sugestões...tornavam-nos transponíveis (!).

À Dra. Ioanna Sarri Erato, Coordenadora das Relações Internacionais & Garantia de Serviços de Qualidade da Universidade Aberta do Chipre, e à Dra. Cleo Merckx, Responsável pelo Aconselhamento de Estudantes da Universidade Aberta da Holanda, pela disponibilização na troca de *e-mails* e também pelas valiosas ajudas na obtenção de dados pertinentes para a realização deste estudo.

Ao professor John T. E. Richardson da Universidade Aberta do Reino Unido, um dos dois Responsáveis pelo Departamento de Aprendizagem *online* para Estudantes com Portadores de Deficiência, pelos *e-mails* trocados e também pela disponibilização de artigos relevantes para a obtenção de informações e de resultados estatísticos de valor para o estudo.

À Dra. Isabel Cano Ruiz responsável pela Unidade de Integración y Discapacidad da Universidade de Alcalá, Espanha, pelo envio da documentação relacionada com a política educativa existente no que se refere ao ensino superior.

À Prof. Isabel Barros Dias, responsável do *Projeto Acessibilidades* da Universidade Aberta, pela sua simpatia e pela sua preciosa ajuda com dados pertinentes para este estudo e pela sua disponibilidade para a entrevista.

À Mestre Manuela Francisco, pois adorei conversar com ela, as nossas reuniões foram muito esclarecedoras e o seu auxílio foi imensamente valioso. A sua partilha de ideias, motivação, sugestões e ínfima paciência em me auxiliar neste projeto, que começou por ser uma curiosidade e se transformou numa dedicação tremenda. A facilidade e o à-vontade com que me recebeu foi comovente e deixou-me muito tocada...adorei cada minuto e foi tremendamente enriquecedor.

À Prof. Lina Morgado, que é também a coordenadora do Mestrado em *Pedagogia do eLearning* e co-orientadora desta dissertação, entre tudo, pelos seus telefonemas e e-mails para saber como estava a correr a investigação. O facto de saber que estava “presente” foi imensamente reconfortante e as suas orientações foram de extrema valia. À Professora Lina agradeço igualmente os contatos que me facultou bem como os da Dra. Manuela Francisco e com a Dra. Ionna Erato.

À minha orientadora, a Prof. Sofia Malheiro, pela sua ajuda neste projeto, pelas suas ideias e propostas, além das suas palavras encorajadoras e reconfortantes nos momentos em que me sentia perdida e em que direções tinham que ser tomadas. A sua experiência e sabedoria foram imprescindíveis e tremendamente reconhecíveis. Obrigada pela simpatia, pela receção e pela forma como me orientou face às dificuldades que surgiam...aprendi imenso e foi deveras estimulante.

A todos o meu muito obrigado...este é o “nosso trabalho”!

V. ÍNDICE GERAL

I. RESUMO.....	4
II. ABSTRACT	5
III. DEDICATÓRIA.....	6
IV. AGRADECIMENTOS	7
V. ÍNDICE GERAL.....	9
VI. ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
VII.ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	12
VIII. ÍNDICE DE TABELAS.....	12
IX. LISTAGEM DE SIGLAS.....	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
PREÂMBULO	16
INTRODUÇÃO.....	18
1. TRILHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: NO TRILHO PARA UM ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO.....	31
3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RUMO À EDUCAÇÃO ONLINE.....	41
4. ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM A EDUCAÇÃO ONLINE.....	45
5. PERSPETIVAS DE ALGUMAS UNIVERSIDADES ABERTAS FACE A ESTUDANTES COM NEE E/OU DA NA EAD – UM ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO ONLINE	50
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	50
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	55
6. PROBLEMATIZAÇÃO	57
7. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	59
8. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	62
9. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS.....	65
10. TRATAMENTO DE DADOS.....	65
11. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	67
11.1 – Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao 1º questionário ...	68
11.1.1 - Caracterização da Amostra: Instituições e Estudantes com NEE e/ou DA	68
11.1.2 – Questionário 1: Existência e validação de departamento especializado	70
11.1.3 – Identificação da NEE e/ou DA.....	71
11.1.4 – Caraterização do regime EaD.....	75

11.1.5 – Experiências em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).	76
11.1.6 – Caraterização da avaliação	78
11.1.7 – Caraterização das Universidades Abertas em termos inclusivos	78
11.1.8 – Existência de ajuda financeira	79
11.1.9 – Formação dos professores, tutores, técnicos.	79
11.1.10 – Reflexão	81
11.2 – Apresentação, análise e interpretação dos dados do 2º Questionário:	82
11.2.1 – Caracterização da Amostra: Universidade Aberta (UAb), Portugal, e estudantes inscritos com NEE e/ou DA	82
11.2.2 – Identificação da NEE e/ou DA de acordo com os estudantes com NEE e/ou DA da Universidade Aberta, Portugal.	88
11.2.3 – Existência e validação do departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA	89
11.2.4 – Caraterização do regime EaD.....	91
11.2.5 - Utilização de produtos de apoio.....	93
11.2.6 - Experiência em ambientes virtuais de aprendizagem.	94
11.2.7 – Caraterização da avaliação em termos inclusivos.	96
11.2.8 – Caraterização da UAb em termos inclusivos.	96
11.2.9 - Reflexão.....	98
11.3 - Entrevista semiestruturada a um membro do P. A. da UAb.	99
11.3.1 – Caraterização P. A. da UAb.	99
13.3.2 – Categorização da entrevista semiestruturada.	100
11. 4 – Intervenções no Fórum do P. A. da UAb.	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFLEXÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

VI. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da população portuguesa com dificuldade parcial ou total, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, relativamente ao ano de 2011. .	34
Gráfico 2 - Utilizadores de Internet no Mundo (2011)	42

Gráfico 3 - Percentagens dos géneros dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos nas Universidades Europeias.....	69
Gráfico 4 - Gráfico com as percentagens dos estudantes com NEE e/ ou DA, considerando a NEE e/ou DA relativamente às Universidades Abertas europeias	73
Gráfico 5 - Percentagens de estudantes com e sem NEE e/ou DA de acordo com os dados obtidos no questionário 2	82
Gráfico 6 - Percentagens de inscrições de estudantes com NEE e/ou DA de acordo com anos letivos.....	83
Gráfico 7 - Género dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb, Portugal	83
Gráfico 8 – Regime de frequência escolhido pela maioria de estudantes com NEE e/ou DA.....	85
Gráfico 9 - Dados das Licenciaturas mais escolhidas por estudantes com NEE e/ou DA.	86
Gráfico 10 – Razões dadas pelos respondentes para a escolha da Univ. Aberta.....	87
Gráfico 11 - Considerações dos estudantes sobre os recursos pedagógicos enquanto facilitadores do processo de aprendizagem.	88
Gráfico 12 - NEE e/ ou DA existentes na UAb.	88
Gráfico 13 - Respostas dos estudantes sobre a existência de um departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA.....	89
Gráfico 14 - Percentagens das respostas dos estudantes com NEE e/ou DA sobre o impacto que o departamento desempenhou no seu percurso académico.	90
Gráfico 15 - Percentagens das respostas dos estudantes com NEE e/ou DA quando questionados sobre o modelo EaD.....	91
Gráfico 16 - Respostas dos estudantes com NEE e/ou DA relativamente à frequência do módulo de ambientação ou não.	92
Gráfico 17 - Conteúdos mais utilizados segundo os estudantes com NEE e/ou DA.	93
Gráfico 18 - Percentagens sobre as atividades mais inclusivas segundo os estudantes com NEE e/ou DA, sendo que mais do que uma resposta foi permitida.	94
Gráfico 19 - Ferramentas mais utilizadas para comunicar segundo os estudantes com NEE e/ou DA.....	95
Gráfico 20 - Opiniões dos estudantes com NEE e/ou DA considerando o factor inclusão, no que respeita a deslocações à Universidade Aberta.....	97
Gráfico 21 - Percentagens do <i>software</i> mais utilizado segundo os estudantes com NEE e/ou DA da UAb.	107

VII. ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Tabela e Gráficos retirados do "Estado da Nação, 2011", relativos a dados estatísticos dos estudantes inscritos em Educação Especial e nos Apoios Educativos no ensino público.....	38
---	----

VIII. ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre os estudantes inscritos sem e com NEE e/ou DA nas Universidades Abertas europeias.....	68
Tabela 2 - Dados sobre os estudantes sem e com NEE e/ou DA de acordo com a Universidade Aberta europeia em que se encontram inscritos.....	70
Tabela 3 - Categorização das NEE	71
Tabela 4 – Dados sobre as NEE e/ou DA na Universidade Aberta do Reino Unido.....	74
Tabela 5 - Relação entre curso escolhido pelos estudantes com NEE e/ou DA modelo de ensino adotado e o LMS existente na Universidade Aberta Europeia respetiva.	76
Tabela 6 - Dados recolhidos sobre conteúdos, formatos alternativos e ferramentas existentes nas Universidades Abertas sujeitas ao estudo.	77
Tabela 7 - Dados sobre a formação de professores, tutores e técnicos nas Universidades Abertas europeias.....	80
Tabela 8 – Percentagens das idades dos estudantes com NEE e/ou DA a frequentar a UAb em Portugal.	84
Tabela 9 - Critérios inerentes à avaliação tendo em conta a NEE e/ou DA.....	96
Tabela 10 - Divisão das categorias e das subcategorias definidas na categorização da entrevista semiestruturada	101
Tabela 11 - Divisão das categorias e das subcategorias definidas na categorização das intervenções no Fórum do P. A.	104

IX. LISTAGEM DE SIGLAS

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CIF – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DA – Dificuldades de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

EFA – Education For All

HOU – Hellenic Open University (Grécia)

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LD – Learning Difficulties

LMS – Learning Management Systems

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ODE – Online Distance Education

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Projeto Acessibilidades

PEI - Programa Educativo Individual

SEN – Special Educational Needs

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

OUC – Open University of Cyprus (Chipre)

OUNL – Open Universiteit (Holanda)

OOUK – Open University (Reino Unido)

UN – United Nations

UAb – Universidade Aberta (portuguesa)

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Parte I
Enquadramento Teórico

“Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação.”

in Declaração de Salamanca (1994:6).

PREÂMBULO

“Contributos para a Inclusão Digital dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância: Um Estudo Exploratório” é uma dissertação apresentada à Universidade Aberta portuguesa por Marina Vieira Choco Dias Moleirinho com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de *Pedagogia do eLearning*. Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação da Prof. Doutora Sofia Malheiro da Silva e co-orientação da Prof. Doutora Lina Gaspar Morgado. O presente estudo encontra-se integrado na investigação do *Laboratório de Educação a Distância e eLearning* (LE@D) no grupo de investigação 1: Educação a Distância na Sociedade em Rede.

A dissertação está estruturada em duas partes. Apresenta-se um breve enquadramento teórico inerente à problemática das Necessidades Educativas Especiais enquadradas na temática da Educação a Distância no geral e, mais especificamente, na no contexto do processo ensino-aprendizagem *online* numa instituição totalmente virtual como é o caso da Universidade Aberta portuguesa. Descrevemos alguns contributos para que o ensino online seja inclusivo e acessível a todos independentemente das suas (in)capacidades ou dificuldades em termos de aprendizagem. Em termos metodológicos foi realizado um estudo de caso, sendo descritas as várias etapas, no sentido de procurar contribuir com estratégias mais inclusivas, mais acessíveis e mais promissoras para a resposta a estes estudantes.

Apesar de em muitos textos surgir a expressão necessidades especiais (NE) em vez de necessidades educativas especiais (NEE), optou-se por utilizar esta última, tendo como referência os textos de Luís Miranda Correia.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios dos tempos que muito se tem teorizado acerca do ato de aprender e do ato de ensinar e, após as diversas leituras realizadas, crê-se que uma máxima é de lei: aprender e/ou ensinar são atos inerentes a todas as pessoas independentemente das suas apetências, dificuldades, necessidades ou incapacidades. Foi com esta ideia que se optou por uma abordagem exploratória no sentido de procurar formas que auxiliassem os intervenientes no processo de aprendizagem *online*, tornando-a acessível a todos no seu sentido mais universal e singular.

Quando pensei em tirar esta pós-graduação, escolhi a Universidade Aberta portuguesa graças à possibilidade que me ofereceu de avançar com os meus estudos de acordo com o meu ritmo, flexibilidade e autonomia...à medida que ia desenvolvendo as minhas leituras sobre esta metodologia de ensino online, descobri que muitos o consideram e veem como uma solução muito prática, funcional e lógica, pois o que para muitos está relacionado com a disponibilidade, para outros tem a ver com a impossibilidade e com a ideia de “não inserção”. Refiro-me a todos os que são aos olhos de muitos descritos como diferentes, quer a nível motor, sensorial entre outros.

O poder que a tecnologia tem vindo a desempenhar é imenso e, quando canalizado para a criação de novas estratégias e abordagens de aprendizagens online, que culminam com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem onde as “salas de aula” são transpostas para os lares de cada um dos intervenientes no processo educativo, permitindo uma interação propícia ao fomento de uma metodologia educativa inovadora, completa, dinâmica e verdadeiramente inclusiva. O grande objetivo deste estudo é tornar-se um contributo e um "espelho" sobre a forma como as Universidades Abertas (Open Universities) atuais, focando especificamente a Universidade Aberta de Portugal, convergem no sentido da promoção de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas no sentido duma pedagogia do elearning inclusiva, conferindo à educação que prestam um maior grau de inclusão, respondendo aos seus estudantes com NEE e/ou DA, enriquecendo a forma de transmissão de conhecimento e tornando o mundo em que vivemos mais aglutinador, global e igual de oportunidades para todos os seus cidadãos. Assim sendo, os objetivos centrais deste estudo são:

- ‡ Conhecer as soluções/estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas Universidades Abertas em estudo, no âmbito do atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA com recurso às tecnologias de EaD.
- ‡ Contribuir para a construção de uma proposta de apoio adequada ao modelo pedagógico virtual para o suporte aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da Universidade Aberta portuguesa.

A grande questão que conduziu este estudo foi:

- ‡ Quais as realidades educativas a distância de um conjunto de Universidades Abertas Europeias, face à resposta pedagógica oferecida aos estudantes com NEE e/ou DA?

Uma vez delineada esta questão seguiram-se três sub-questões:

- ‡ De que modo é que as Universidades Abertas, a nível europeu, estão a responder à especificidade dos estudantes com NEE e DA?
- ‡ Que variáveis parecem surgir no atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da especificidade da formação ministrada na Universidade Aberta, em Portugal?
- ‡ Como é que os estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb portuguesa veem e sentem a acessibilidade e a inclusão no decorrer do seu percurso académico?

Foi tendo em contas estas questões que se procedeu à procura de respostas para o problema em estudo.

Nesse sentido, pretende-se, com este estudo de natureza exploratória, integrado no *Laboratório de Educação a Distância e eLearning* (LE@D¹ na linha de investigação 1, contribuir para que o ensino a distância prestado na UAb seja o mais inclusivo possível e, que se considere a opção de um ensino a distância *online*, preocupado com uma forma de estar em que o ensino seja realmente de “*todos e para todos*”, proporcionando uma maior equidade educativa. Na verdade, para esta universidade, a questão da inclusão é um dos seus pilares fundamentais do seu *Modelo Pedagógico Virtual*[®] (Pereira et al., 2007) que se encontra em desenvolvimento estando neste momento um Grupo de Trabalho a desenvolver novas propostas de aprofundamento.²

¹ Para mais informação: lead.uab.pt

² Coordenado pela Prof Lina Morgado é constituído pelos professores: Prof António Teixeira, Prof António Quintas, Prof. José Coelho e Prof. Jorge Trindade (ModeloPedagogico.virtual@uab.pt)

1. TRILHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”

(Artigo 1º in Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948)

Ao longo da história verificaram-se diversas práticas que excluíaam as pessoas consideradas diferentes. Estas práticas, segundo Albrecht, Bury & Seeman (2001), estigmatizaram profundamente os portadores de deficiências e aqueles que de alguma forma não eram consideradas “normais”.

Na Antiga Grécia, as crianças portadoras de deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas. Posteriormente, na Idade Média, a Igreja condenou o infanticídio de crianças portadoras de deficiências mentais e físicas. Por outro lado, consideravam que essas ocorrências eram sobrenaturais, pensando que estavam "possuídas pelo demónio", ou outros "espíritos maléficos".

A Educação Especial só começou a ser reconhecida nos finais do séc. XVIII, altura em que o indivíduo portador de deficiência era ignorado, rejeitado e internado em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais.

O final do século XVIII, início do século XIX, caracteriza-se por ser uma época em que se inicia a institucionalização especializada de pessoas portadoras de deficiências e é a partir desta altura que se considera o aparecimento da chamada *Educação Especial*. Sendo assim, é possível referir que foi neste momento que a sociedade começou a tomar consciência da necessidade de ser prestado apoio a estas pessoas, ainda que este apoio tivesse um carácter mais assistencial. Note-se, também, que neste período dominava a ideia de que era necessário proteger a "pessoa normal" da "não normal" e vice-versa, visto que os portadores de deficiência eram considerados como um perigo para a sociedade. Consequentemente, “*separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se*” (Bautista, 1997:23).

Segundo Garcia (1987), existiram várias razões que levaram à colocação de pessoas portadoras de deficiência em instituições, nomeadamente: a existência de atitudes negativas para com as pessoas portadoras de deficiência; a utilização excessiva de psicométrica; a conceção de que a pessoa portadora de deficiência era um elemento

perturbador e antissocial e que tinha uma sexualidade incontrolada; o abandono do campo da área que estuda este contexto por muitos profissionais experientes; as duas guerras mundiais e a Grande Depressão, dos anos 30, que fizeram com que o desenvolvimento dos serviços sociais estagnasse, pois os recursos eram desviados para outros sectores.

Deste modo, durante o século XIX criaram-se escolas para cegos e surdos e introduziu-se o atendimento a portadores de deficiência mental em instituições. Entretanto, no século XX, a escolaridade passa a ser obrigatória e começa a detetar-se a presença de crianças com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula. Assim, surgem as primeiras escolas especiais em função das diferentes necessidades que eram separadas das escolas do ensino regular e possuíam técnicas e especialistas próprios, constituindo um subsistema da Educação Especial diferenciado.

No ano de 1959, na Dinamarca, as associações de pais recusavam a permanência dos seus filhos em escolas segregadas, originando a inclusão do conceito de normalização na legislação. Este conceito é caracterizado como “*a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível*” (Bank-Mikkelsen, cf. Bautista, 1997:24) e também como a ideia de que o termo portador de deficiência existe na esfera do contexto social, enquanto a incapacidade é uma condição biológica de acordo com Albrecht, Bury & Seeman (2001).

A partir deste momento inicia-se a integração de portadores de deficiência nos ambientes escolares e laborais. Esta integração resultou em situações estigmatizantes para crianças e jovens, que eram privados da socialização.

Em Portugal, na década de 60, a oferta de educação especializada para crianças e jovens portadores de deficiência era quase inexistente, pois o Ministério da Educação mantinha as classes especiais que tinham sido criadas nos anos 40 pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, as quais eram “*destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido instituto*” (Correia, 1999:26).

Nos anos 60 houve também um movimento de organização de pais que originou a formação de várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos, as quais se organizavam por categorias de NEE. Como as mensalidades destas instituições eram muito elevadas foram criados subsídios de recuperação de pessoas portadoras de deficiência.

Nas décadas seguintes, graças a um crescimento de estabelecimentos de educação especial, facilitando o apoio a crianças com necessidades educativas especiais, o número de alunos a frequentar o ensino integrado aumentou.

O Ministério da Educação teve um papel fundamental no desenvolvimento da educação especial no nosso país, na medida em que, a partir de 1973, foram publicados diplomas legais importantes que declaravam a adoção da educação de crianças e alunos portadores de deficiência e a integração destas crianças. Mas, é de referir que grande parte dos financiamentos do Estado foi dirigida para as estruturas segregadas.

A revolução de 1974 trouxe profundas alterações ao nível do conceito de inclusão e integração de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que se refletiu, também, na legislação portuguesa. Devido à conjuntura sociopolítica do pós 25 de abril, e considerando a luta pela igualdade e pela inclusão, surgem as C. E. R. C. I. 's e, um pouco mais tarde, 1978, surge o Secretariado Nacional para a Reabilitação.

Deste modo, o Sistema Educativo em Portugal sofreu algumas evoluções, que originaram a criação de vários documentos legislativos que tentaram enquadrar o apoio às crianças com NEE. Por este motivo, houve a necessidade de se criar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), a qual originou várias mudanças no Sistema Educativo.

Inicialmente o ensino era destinado somente a alguns, porém com a transmutação dos tempos e das mentalidades, emergiram novas realidades, novas necessidades e novas formas de encarar o ato de aprendizagem. Concentrados na tarefa de criar uma sociedade e um mundo de todos, cedo começaram a emergir linhas de mudança de mentalidade e, em 1948, com a “*Declaração Universal dos Direitos do Homem*” são descritos trinta artigos preocupados com a criação de uma sociedade de todos e para todos, enumerando questões relacionadas com a religião, crenças e política, sem esquecer a questão da educação e a problemática que a envolve.

“2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (ONU, Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artigo 26º, s. p. p.)

Sendo esta Declaração o primeiro grande pilar que veio ajudar na construção de outros que lhe seguiram para o ideal de um tempo de ensino acessível e inclusivo, segue-se o *Relatório de Warnock* (1978), que foi o resultado do primeiro comitê britânico constituído para reavaliar as respostas educativas para as crianças e jovens portadores de deficiência.

O uso da terminologia “*ser diferente*” não é de todo inovador, muito pelo contrário, baseia-se no conceito de *Necessidades Educativas Especiais*, referido pela primeira vez no Relatório Warnock (1978). Tendo sido elaborado durante o mandato de Margaret Thatcher, o referido relatório procura ser uma resposta do parlamento inglês a questões relacionadas com a educação e com as problemáticas que já vinham então a ser experienciadas na altura. Segundo este relatório existiam dois propósitos muito bem delineados que tinham em mente dois objetivos muito específicos para todas as crianças. O primeiro objetivo visava alargar o conhecimento da criança, as suas experiências e o entendimento imaginativo, além de reforçar a sua perceção ao nível dos valores morais e dinamizar o gosto pelas atividades propostas, enquanto o segundo pretendia que a criança usufruísse de uma educação que promovesse competências que fossem uma mais-valia enquanto cidadãos, contribuindo para a sociedade e disfrutando do sentido de independência, sempre que possível. Assim sendo, foi criada uma comissão para lidar com estas questões, e, o referido documento é o resultado de uma comissão avaliadora e das respostas de então obtidas junto da população “educativa e deficiente”. Já na época havia a preocupação da construção de uma sociedade equitativa, inclusiva e de qualidade onde todos pudessem dar o seu contributo de modo construtivo.

Um outro marco foi importante neste percurso. A doze de dezembro de 1989, a Assembleia Geral da ONU reúne-se e elabora a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Este documento vem demonstrar e reforçar que há uma grande preocupação em fazer valer os direitos da criança e, como tal reafirma ao longo das suas três partes e dos seus cinquenta e quatro artigos que:

“ [estes] requerem uma proteção especial chamada para a melhoria contínua da situação das crianças em todo o mundo, bem como para o seu desenvolvimento e educação em condições de paz e segurança” (ONU, 1989: s. p. p.).

No entanto, também aqui há uma referência específica no 23º artigo a crianças portadoras de deficiência não só a nível mental, mas também físico, no sentido em que

devem disfrutar como todas as crianças, "de uma vida cheia e decente", com condições dignas que promovam o sentido da (auto-) confiança e facilitem a ativa participação da criança na comunidade. Nesse sentido são enumerados os papéis dos principais intervenientes, respetivamente, os pais e o Estado, considerando a educação, a saúde, a formação, bem como a preparação para a empregabilidade de modo a que a criança alcance uma integração social o mais plena possível e um desenvolvimento individual que seja um reflexo do seu progresso espiritual e cultural.

Um ano mais tarde (1990) com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos³, surge a proclamação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e reforça-se o princípio de que “*cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem*” (UNESCO, 1990: s. p. p.). Neste documento, são descritos dez artigos defendendo a teoria de que o ensino tem como destinatário todo o indivíduo independentemente das suas crenças, idades, fisionomias, e outros, considerando sempre uma postura de uma aprendizagem inclusiva e não isolada, nomeadamente referindo que “*a aprendizagem não decorre em situação de isolamento*” e, portanto, compete à sociedade garantir que todos participem de modo ativo na sua educação, beneficiando dela a todos os níveis.

Mais tarde (junho de 1994) realiza-se a Conferência Mundial de Educação Especial, assembleia que representa 92 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, Espanha, onde se assina a *Declaração de Salamanca*. É neste texto que o termo NEE é adotado e redefinido, passando a envolver “*todas as crianças, com deficiência ou sobredotadas, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, étnicas, culturais ou outras*” (UNESCO, 1994: s.p.p.).

Assim sendo, as orientações que culminam na Declaração de Salamanca (1994) e que nela são descritas, colocam inúmeros desafios aos sistemas escolares vigentes.

“(…) [É] no contexto deste Enquadramento da Ação, [que] a expressão “*necessidades educativas especiais*” [acaba por assumir como referência principal] *todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares, [sendo que muitas] crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade, [e cabe às escolas] encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.*”

³ em Jomtien

(UNESCO, *Declaração de Salamanca*,1994:6)

Novos princípios e, desta vez, mais concretos surgem no papel, proporcionando e criando uma referência mais objetiva no trilhar de um caminho já há muito desejado. Neste documento são descritos e enumerados os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, bem como as medidas a tomar para que haja verdadeiramente, um ensino de todos e para todos e que citamos:

‡ *“Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade de características e necessidades,*

‡ *As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,*

‡ *As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”*

(UNESCO, *Declaração de Salamanca*, 1994:8,9)

Mais tarde (4 anos depois), é reforçada pela UNESCO novamente a ideia de um *Ensino de Todos e para Todos* e, em abril de 1995, no Congresso Internacional de Educação Especial em Birmingham, Inglaterra, é referido que é urgente:

“(…) uma mudança fundamental no que respeita ao modo como são encaradas as dificuldades educativas, sendo por isso essencial criar mudanças metodológicas e organizativas que visem responder positivamente aos alunos que apresentam dificuldades e, que irão beneficiar todos os envolvidos no processo, criando um ambiente educativo mais rico para todos.” (Ainscow,1995:2)

Torna-se então muito objetiva a necessidade de renovar e de recriar novas metodologias e estratégias psico-pedagógicas e de intervenção que confirmam ao ensino público e privado uma imagem que tenha verdadeiramente o lema *“Ensino de Todos e Para Todos”*. Face a este cenário é importante definir uma nova postura de educação onde exista uma tipologia de processo ensino-aprendizagem que englobe todos sem exceção, ou seja, uma educação inclusiva.

Em 2001 a UNESCO, preocupada com as questões que se gerara em torno de uma educação inclusiva, publica um documento conhecido como o *Open File on Inclusive Education* (2001) da autoria de inúmeros investigadores que abre caminho uma educação mais aberta e mais acessível a todos. Nele são identificados os princípios-chave que dão base e fundamento a uma postura de uma Educação Inclusiva, reforçando a ideia de que a educação é um direito básico da fundação de uma sociedade mais equitativa e justa, sendo por esse motivo que deve ser acessível e incluir *todos*, enfatizando as situações de necessidades educativas especiais e/ou de dificuldades de aprendizagem - N. E. E e/ou D. A. - e crianças de minorias étnicas e linguísticas.

Posteriormente, também através da UNESCO surge uma emergência na procura de definição do conceito de Educação Inclusiva (*Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education*, 2003), considerando os seus objetivos e as metas de modo a alcançá-la criando, em simultâneo, uma ambiência de aprendizagem real, mais prática e que seja verdadeiramente tangível para todos. Este documento é já revelador da preocupação constante em alargar os horizontes da educação e torná-la uma realidade operacionalizável, dando orientações possíveis e uma panorâmica concreta, defendendo a ideia de uma educação inclusiva preocupada em fornecer e contribuir com respostas adequadas ao universo das necessidades educativas nos diversos contextos e uma ideia de integração de todos num sistema educativo que veja a diversidade como um complemento e um desafio que enriquece a aprendizagem, o ambiente e o contexto em que se desenvolve.

Porém, uma conclusão comum parece emergir nestes documentos: usufruir de uma “Educação Inclusiva” passa, não só por uma mudança de atitude mas, também, por uma mudança social e cultural profunda. Não podemos ignorar o facto de que o ato de educar e de formar tem impactos significativos na sociedade e no comportamento dos seus intervenientes. Nesse sentido, e de acordo com Ainscow (2005), subentende-se que uma “Educação Inclusiva” envolve processos sociais de aprendizagem relativos a uma determinada esfera, ou zona de trabalho, nomeadamente uma escola/instituição, que por sua vez são influenciados e condicionam a ação das pessoas, bem como a sua forma de pensar.

Ainda a este propósito, inúmeros investigadores têm vindo a debruçar os seus estudos no sentido de atingir e contribuir para uma visão de “Educação Inclusiva” e, preocupados com o impacto que as questões sociais possam vir a desempenhar, têm

trabalhado com grupos que, de certo modo, são vistos como minoritários e/ou “diferentes”, procurando sempre inseri-los num ambiente mais completo a nível social e sem quaisquer tipo de barreiras imaginárias ou reais.

Contribuindo para uma perspectiva de definir para clarificar e, depois, para alcançar, estes investigadores incidem os seus esforços no sentido de definir, complementando, uma visão de “Educação Inclusiva” cada vez mais abrangente e universal. De acordo com Stubbs (2008:8):

‡ *“A Educação Inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação.*

‡ *É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto.*

‡ *Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos.*

‡ *Todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas.*

‡ *Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem.*

‡ *Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada e não na pessoa ou nas suas características.”*

De acordo com Costa (s.d.), os desafios colocados por uma abordagem de “Educação inclusiva” envolvem uma postura de formação de docentes, uma metodologia de ensino-aprendizagem e uma ação escolar que convirja para um único sistema de ensino educativo e não para uma dualidade, especificamente um ensino regular e um ensino especial. Torna-se por isso necessário reformular, readaptar e reajustar as nossas metodologias de ensino-aprendizagem, tornando-as mais capazes de lidar com o (novo) universo de alunos e estudantes que se apresentam, dotando-as de um sentido mais flexível, abrangente, centrando-as nas escolas/instituições e nos alunos

e estudantes que as frequentam, tentando responder, de igual modo, a todos e para todos.

Um outro aspeto que importa aqui sublinhar pelas suas implicações é a definição dos conceitos. Tendo em conta os conceitos de *necessidades educativas especiais* e de *dificuldades de aprendizagem*, tornar-se essencial proceder a definições de modo a distinguir ambos os conceitos. Considerando como antecessores os conceitos de “*deficiência*” que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica, referindo-se, portanto, à biologia do ser humano, e o conceito de “*portador de deficiência*” que designa todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatómica, embargando dificuldades a vários níveis: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, estes dois conceitos foram substituídos pelo conceito de “*Necessidades Educativas Especiais*”.

Correia, enquanto de investigador, de professor, e acima de tudo, de cidadão interessado em potencializar o sistema educativo em Portugal, sob uma abordagem inclusiva responsável, descreve em “*Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais*” o seguinte sobre DA e NEE:

‡ “(...) as DA são uma categoria das NEE, caracterizadas, numa perspectiva orgânica, por um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a receção, a integração e expressão de informação e, numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais.” (2004:369);

‡ “(...) as DA em geral são entendidas como uma problemática recetora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflitam as suas características e necessidades”. (2004:370)

‡ O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. Este conceito subentendeu, de imediato, uma discapacidade (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito direto com os problemas de aprendizagem generalizados do aluno cujo potencial intelectual era bastante abaixo da média. (...)

Num sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou NEE.” (Correia, 2004:369, 370)

Igualmente pertinente é, na nossa opinião, a postura adotada por este autor quando afirma que é “*preciso pensar melhor a educação, retirando-lhe a retórica que o pós-modernismo parece ter adotado, para que os alunos com DA [e em situação de NEE] possam experimentar [também eles] o sabor do sucesso*” (Correia, 2004, s. p. p.). Na verdade, o “ensino do amanhã” só é possível procurando suplantar e melhorar os problemas do presente tendo em conta não só as necessidades de hoje, mas também dos futuros que se avizinham. Torna-se essencial a vivência de experiências numa sociedade plena e consciente das suas diferenças e fragilidades para que o que hoje nos debilita, nos possa fortalecer e enriquecer no horizonte que se avista.

Como já referimos anteriormente, a *Declaração de Salamanca* (1994) é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1988) e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), fazendo, por isso, parte da tendência mundial que vem consolidando o conceito de *Educação Inclusiva*.

Posteriormente, em 2002, no Congresso de Madrid, reconhece-se que a igualdade só pode ser alcançada se as pessoas portadoras de deficiência tiverem acesso e direito a usufruir de medidas que comprovem a sua independência, integração e participação ativa na vida social. É importante referir que deste acontecimento resultou a *Declaração de Madrid* onde são enunciadas as propostas que permitem a integração real e plena de “Todos” na esfera da sociedade. Em 2006, durante a Conferência Ministerial “*ICT for an Inclusive Society*” é assinada a *Declaração de Riga*, sendo com esta declaração que é reconhecido o valor das tecnologias de informação e comunicação (T. I. C.) em termos de mais-valia no que respeita à qualidade de vida de todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças ou incapacidades. Este documento, em conjunto com outros de igual importância aqui referidos, culmina com passos emergentes no sentido de uma abordagem universitária inclusiva, em termos de licenciatura, e outras progressões de estudos numa preocupação de abranger, e dando assim, um aspeto progressivo e de continuidade na progressão nos estudos do indivíduo

de acordo com as suas escolhas e vivências. Este estudo incide precisamente nesta questão, em alargar a esfera do ensino inclusivo obrigatório a um que seja também passível de ser progressivo de acordo com a vida e experiências dos seus intervenientes, livre de impedimentos para todos, independentemente das suas idades, escolhas, dificuldades ou limitações.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: NO TRILHO PARA UM ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

Em Portugal foi durante a década de noventa do século passado que começaram a surgir alterações ao nível político e inclusivo no sentido de colmatar os problemas dos alunos e dos estudantes que muitos descreviam como “diferentes”.

Segundo a UNESCO (2003), em *“Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education”*, *“a abordagem da educação inclusiva consiste em procurar atender as necessidades educativas de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão”* (UNESCO, 2003: s. p. p.). Relativamente ao conceito de educação inclusiva, em *“Promoção da Educação Inclusiva em Portugal”*, Costa refere que esta *“[se] insere na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas advêm, exclusivamente, da sua deficiência”* (Costa, s.d.:10) e, assim sendo, a sua participação na vida social depende exclusivamente do seu esforço de adaptação, face a um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade as enfrenta, as encara e o modo como lida com este público – alvo .

Baseando-se nas orientações definidas pelo Relatório Warnock e pela Declaração de Salamanca (1994) e noutros documentos de referência que o procedem, Portugal começa a delinear a sua estratégia educativa e a procurar responder aos problemas que começam a surgir em termos de necessidades educativas especiais (NEE), sendo nesta conjuntura que surge o Decreto-Lei nº 319-91.

A vinte e três de agosto de 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319, que veio satisfazer algumas necessidades ao nível da Educação Especial, de forma a atualizar, a alargar e a definir o seu campo de ação. Assim, as escolas passam a organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, dispondo de um suporte legal. O

Decreto-Lei 319/91 possuía princípios inovadores na legislação portuguesa, originados pela evolução de conceitos relacionados com a integração, nomeadamente os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e de participar na sociedade. Este documento trouxe algumas mudanças relativamente a alguns conceitos presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (L. B. S. E.). Assim, houve uma clarificação do conceito de Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos, pois deixou-se de categorizar as crianças de acordo com as suas especificidades e necessidades e começou-se a privilegiar a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, seguindo o ideal de uma “*Escola para Todos*”. Este Decreto-Lei teve ainda como principal objetivo integrar as crianças com NEE na escola regular, tendo em consideração os seguintes aspetos: adaptação de medidas a aplicar aos alunos com NEE; envolvimento dos pais no processo educativo; responsabilização da escola regular pelo encaminhamento destes alunos; diversificação das medidas a tomar para cada caso; os professores de educação especial começaram a ser utilizados como recurso da escola e abertura da escola ao meio. Deste modo, a escola regular deve atender um maior número de alunos, individualizando os seus currículos, de forma a encontrar resposta para os alunos com NEE.

Consequentemente, surgiu o “*regime educativo especial*”, que consiste na adoção de várias medidas que facilitem a integração, nomeadamente a criação de equipamentos especiais, adaptação de materiais e de currículos, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação e organização de turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial com currículos escolares próprios e alternativos.

É, ainda, de salientar que neste decreto consta que quando as medidas previstas são aplicadas e não têm sucesso, em função do tipo e grau de NEE do aluno, a situação deve ser encaminhada para os Serviços de Psicologia e Orientação (criados pelo Decreto-Lei nº 190/91, de dezassete de maio) e possuir a colaboração dos Serviços de Saúde Escolar para possibilitar a esses alunos a frequência de uma instituição de educação especial.

No Decreto-Lei 319/91 consta ainda que deve ser elaborado um Plano Educativo Individual (P.E.I.), o qual consiste na execução dos seguintes princípios: adequação à situação específica de cada aluno; integração do aluno com NEE; escolha das medidas menos restritivas; reflexão acerca das pretensões dos pais ou encarregados de educação

em relação aos seus filhos e participação ativa dos pais ou encarregados de educação na elaboração e revisão do P.E.I. e do Programa Educativo.

Posteriormente, surge o Despacho Conjunto nº 105/97, de trinta de maio de 1997, aprovando um novo enquadramento legal para os apoios educativos, na medida em que centrou nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos. Este despacho teve como principal objetivo mudar a forma como estavam funcionar os apoios educativos. Esta mudança foi elaborada tendo em conta as práticas efetuadas anteriormente para que fosse possível realizar uma gestão mais eficaz dos recursos disponíveis. Sendo assim, os apoios educativos devem constituir uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas. Igualmente referido neste despacho é que os apoios educativos abrangem todo o sistema educativo e devem promover uma escola integradora. É de destacar, ainda, que neste despacho o docente de apoio é caracterizado, como um professor que tem como função conceder apoio educativo à escola e deve organizar e gerir os recursos; enquanto a formação especializada é descrita como a qualificação para o exercício de outras funções educativas obtidas pelos docentes após a frequência de um curso especializado.

As questões em torno desta problemática acentuam-se, tal como refere Neves (2007) e Francisco (2008) e enfatizam a crescente preocupação da emergência de uma sociedade onde a componente da tecnologia é plenamente acessível. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (I. N. E.) e segundo o Censos 2011, existem 10 561 614 residentes recenseados. Todavia, em termos de residentes recenseados com dificuldade parcial⁴ ou total na concretização de tarefas, nomeadamente ao nível da visão, da

⁴ O I. N. E., ao contrário do Censos de 2001 em que utilizou a terminologia “Deficiente”, em 2011 relativamente à variável: “Dificuldade na realização de atividades do quotidiano devido a problemas de saúde ou decorrentes da idade” adotou o quadro de inquirição proposto pelo *Washington Group on Disability Statistics*, pertencente grupo da O. N. U. que tem como finalidade o desenvolvimento de uma metodologia de inquirição na área da incapacidade internacionalmente comparável.

Face a este contexto, foram observados 6 domínios de funcionalidade através da avaliação do grau de dificuldade e/ou incapacidade que a pessoa sente:

- a) Dificuldade em ver mesmo usando óculos ou lentes de contacto;
- b) Dificuldade em ouvir mesmo usando aparelho auditivo;
- c) Dificuldade em andar ou subir degraus;
- d) Dificuldades de memória ou de concentração;
- e) Dificuldade em tomar banho ou vestir-se sozinho;
- f) Dificuldade em compreender os outros ou fazer-se entender.

A dificuldade foi ainda classificada de acordo com a seguinte escala:

- Não tem dificuldade ou tem pouca;
- Tem muita dificuldade;
- Não consegue mesmo.

audição, da mobilidade, da memória ou da concentração, da autonomia e de se fazerem compreender e compreender os outros, é apresentado o valor de 3 950 544. Este valor, quando comparado com o do Censos de 2001, de 616 059 relativamente a residentes recenseados portadores de deficiências, é manifestamente superior, visto que, para 2011, se optou pela designação dificuldade por privilegiar a funcionalidade face aos factores contextuais. Assim, considerando o total de residentes recenseados apresentados pelo Censos de 2011, e os valores apresentados relativamente a dificuldades parciais ou totais, procedeu-se à elaboração do seguinte gráfico:

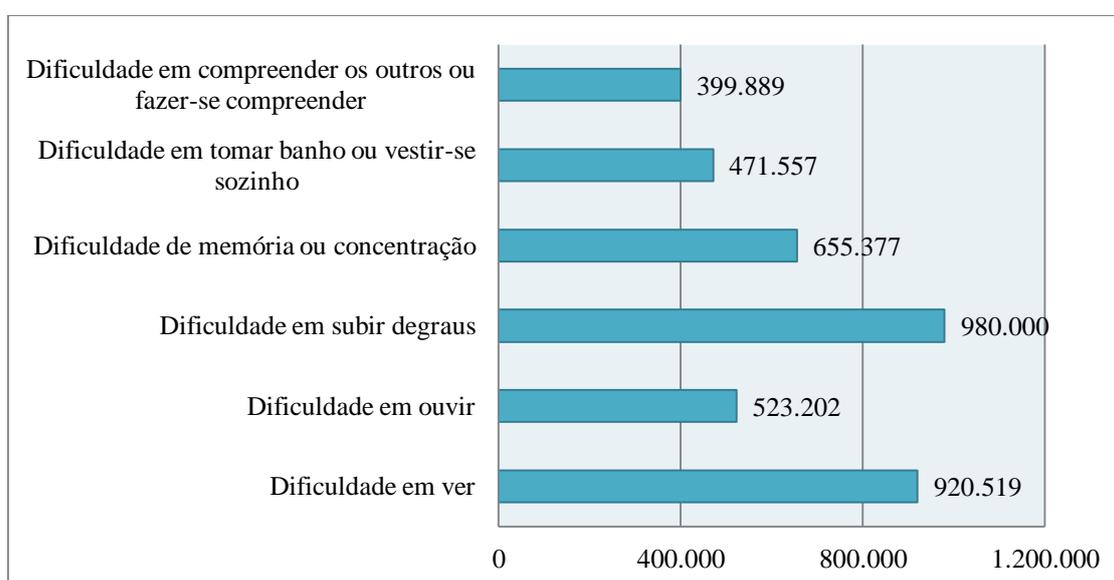


Gráfico 1 - Distribuição da população portuguesa com dificuldade parcial ou total, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, relativamente ao ano de 2011.

De acordo com o gráfico baseado nos dados fornecidos pelo Censos 2011, conclui-se que a maior percentagem é relativa à dificuldade motora com 980 000, seguido de dificuldade visual com 920 519, depois a dificuldade de memória ou concentração com 655 377, a dificuldade auditiva vêm a seguir com 523 202, seguida da incapacidade ao nível da autonomia, nomeadamente ao nível da higiene e do ato de se vestir, com 471 557 e, por último, a dificuldade em compreender os outros ou em fazer-se compreender com 399 889.

Face a esta conjuntura social, torna-se urgente em termos sociopolíticos, a criação de medidas que convirjam para uma ação e postura inclusiva, conferindo à

sociedade e todas as estruturas que a comportam uma posição verdadeiramente inclusiva.

A 7 de Janeiro, a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 vem trazer algumas alterações à forma como a Educação Especial se encontrava estruturada. Segundo o Estado da Educação de 2011 este Decreto-Lei define *“uma nova abordagem para a referenciação, avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”*. Deste modo, o acesso à Educação Especial passa a ser alargado ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, tendo como objetivo abranger crianças e jovens que apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Através deste Decreto-Lei surge uma listagem de normas que tem como intuito clarificar e tornar o processo educativo mais claro e mais tangível em relação às necessidades educativas do momento:

- ‡ indicando os procedimentos que os Encarregados de Educação devem ter para que os seus educandos tenham acesso à educação;
- ‡ mencionando que as escolas deverão incluir nos projetos educativos adequações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que beneficiam de educação especial;
- ‡ determinando que se crie uma rede de escolas de ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com dificuldades de visão;
- ‡ incitando à criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de adultos com multideficiência e surdo cegueira congénita;
- ‡ defendendo um processo de referenciação bem estruturado, que deve ocorrer o mais cedo possível e que pode ser exposto aos órgãos de gestão pelos pais ou encarregados de educação ou por outro agente educativo que esteja em contacto com a criança ou jovem;
- ‡ conferindo ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação, a responsabilidade de elaborar um relatório técnico pedagógico relativo às situações referenciadas;
- ‡ evidenciando que os resultados decorrentes da avaliação constantes no relatório devem ser obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade (C. I. F.) e estabelece normas que os docentes devem seguir durante o processo de referenciação e de avaliação;

- ‡ determinando que o P. E. I. é o documento oficial que fundamenta as respostas educativas e as respetivas formas de avaliação utilizadas para cada aluno;
- ‡ inserindo nos itens do P. E. I. os indicadores de funcionalidade, assim como os factores ambientais que facilitam ou dificultam a aprendizagem, tendo como referência a C. I. F. ;
- ‡ estabelecendo que o P. E. I. deve ser elaborado pelo docente da turma ou diretor de turma (identificado como coordenador do P. E. I.) juntamente com o docente de educação especial e os (pelos) serviços implicados na elaboração do relatório;
- ‡ definindo que o P. E. I. deve ser organizado até sessenta dias após a referenciação e estabelece que este plano deve ser revisto no final de cada ciclo de escolaridade e que deve ser efetuado um relatório no final do ano letivo contendo os resultados obtidos por cada aluno;
- ‡ inserindo um Plano Individual de Transição (P. I. T.) que complementa o P. E. I. no caso de jovens que tenham dificuldade em adquirir as competências definidas no currículo comum;
- ‡ determinando as medidas educativas da educação especial que promovem a aprendizagem e participação dos alunos adequando o seu processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente:
 - a) apoio pedagógico personalizado;
 - b) adequações curriculares individuais;
 - c) adequações no processo de matrícula;
 - d) adequações no processo de avaliação;
 - e) currículo específico individual;
 - f) tecnologias de apoio.
- ‡ definindo o que se entende por serviço docente e não docente na educação especial;
- ‡ refere a necessidade de os instrumentos de certificação da escola serem adequados às necessidades específicas dos alunos que estão abrangidos por um P. E. I.;
- ‡ adotando uma perspetiva de inclusão, tendo em atenção a especificidade de cada caso e a adequação das respostas educativas promovendo a possibilidade de se estabelecerem parcerias com instituições de solidariedade social e centros de recursos especializados.

O Governo Português, através da elaboração deste Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, indica as suas intenções no sentido de:

“(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola

democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”
(Decreto-Lei n.º 3/2008.)

Baseando-se num princípio comum de “*Escola Inclusiva para Todos*” (Costa,s.d:12), o decreto de lei refere as medidas a tomar no sentido de promover um ensino equitativo e democrático quer em termos de acesso, como de resultados, tal como descreve “*O Estado da Educação*”:

“A organização dos apoios previu a criação de escolas de referência que, em 2010/2011, eram em número de 23 para a educação bilingue de alunos surdos, 52 para apoio à educação de alunos cegos e com baixa visão, bem como unidades de apoio especializado a 228 alunos com perturbações do espectro do autismo e a 310 alunos com multideficiência. A par da rede de ensino regular de escolas de referência existe uma rede de instituições provadas da educação especial que funcionam com Centros de Recursos para a Inclusão (C. R. I.), trabalhando em articulação com as escolas do ensino regular.” (O Estado da Educação, 2011:68)

Tabela 3.3.1. Alunos (Nº) e crescimento anual (%) em Educação Especial no ensino público. Continente

Anos lectivos	Número de Alunos	Crescimento anual (%)
2008/09	25 753	-
2009/10	31 776	23,39%
2010/11	43 708	37,55%

Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Figura 3.3.1. Alunos (Nº) em Educação Especial e nos apoios educativos, por NUT II e nível de educação/ensino. Continente (2010/11)

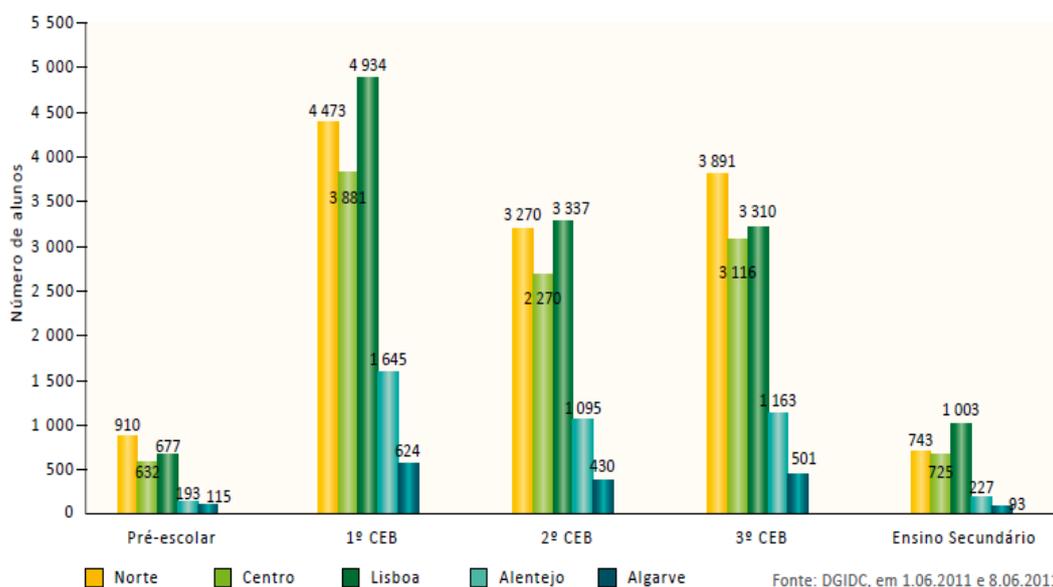


Figura 3.3.2. Alunos (Nº) em Educação Especial e nos apoios educativos, por NUT II e sexo. Continente (2010/11)

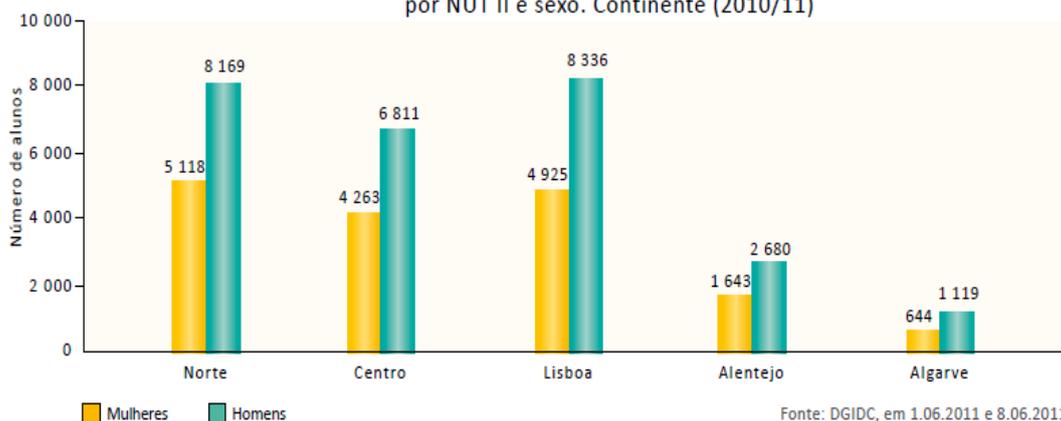


Ilustração 1 - Tabela e Gráficos retirados do "Estado da Nação, 2011", relativos a dados estatísticos dos estudantes inscritos em Educação Especial e nos Apoios Educativos no ensino público.

A necessidade de caracterizar e de descrever o que se pretende e o que se entende por *apoios especializados*, bem como a atuação destes em contextos educativos, servindo sempre como uma resposta plausível e concreta a este universo de alunos, é igualmente tida em consideração. Há uma preocupação crescente em encontrar técnicos, professores e outros elementos devidamente formados no sentido de desempenhar as funções mais adequadas de modo a que os alunos possam usufruir de um ambiente e de uma promoção de ensino-aprendizagem favorável, estimulante, ativa e, claro está inclusiva, sempre sob uma perspetiva de uma sociedade em constante formação.

“Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.” Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.

O Decreto-Lei prossegue e descreve um conjunto de artigos, objetivos, enquadramento, princípios orientadores, orgânica enfim, tudo o que à partida seria essencial para um ensino inclusivo, considerando essencial a ligação entre a escola, a comunidade em que esta se insere e o papel dos pais e/ou encarregados de educação, bem como a interação entre estes e a escola. Porém, aos olhos do leitor comum podem passar despercebidas algumas das questões que permanecem por responder...

Além da dicotomia em torno do conceito que oscila para o termo “*deficiência*”, em detrimento do termo já definido desde 1978 “*necessidades educativas especiais*”, segundo Correia (2008), o presente decreto de lei, não define em concreto o que deve ser entendido pelos conceitos de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais e refere-os deixando em aberto diversas interpretações, que muitas das vezes não se coadunam com os direitos dos alunos possuidores de NEE. Outra questão igualmente pertinente relaciona-se com a seguinte situação:

‡ Pois bem, criam-se as “medidas” para que a escolaridade obrigatória seja acessível a todos, independentemente de os alunos terem ou não DA ou NEE, então e uma vez terminada essa escolaridade, caso eles queiram continuar para o ensino superior? Qual a legislação existente? Quais os critérios? Quais as medidas a adotar? De que modo é que o ensino superior português pode potencializar o futuro destes jovens?

É certo que, tal como Costa refere em *“Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva”*(2006) há a preocupação de criar atividades fora do espaço da sala de aula, visando o carácter pedagógico, tendo em conta a **“transição da escola para vida ativa”**, mas e depois? É também certo que são criadas condições ao nível do emprego no sentido de promover empresas a contratar estes jovens, mas e se eles manifestarem interesse em prosseguir os seus estudos?

No entanto, o presente Decreto-Lei veio garantir algumas medidas valiosas em termos de NEE. Nesse sentido, refere-se a questão de salvaguardar a confidencialidade de todo o processo educativo, bem como a criação de um programa educativo individual (P. E. I.) para os alunos com NEE permanentes, que já tinha sido referido no Decreto-Lei nº 319/1991, além da promoção da transição de alunos possuidores de NEE permanentes para uma vida pós-escolar, bem como a criação de Departamentos de Educação Especial nos agrupamentos escolares como forma de suportar e facilitar o processo educativo destes alunos. Porém, a realidade escolar ainda carece de resposta relativamente a diversas questões.

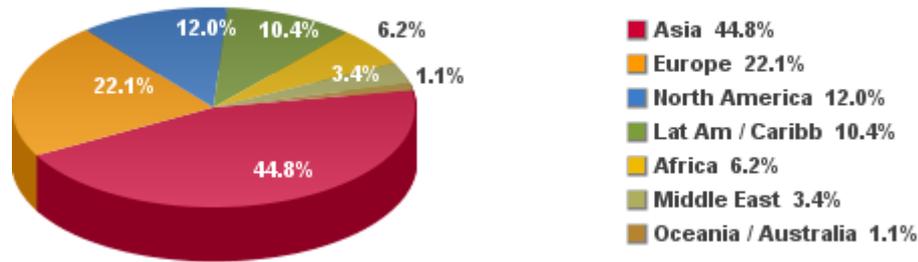
Preocupados com a premissa de que o ensino deve ser acessível a todos, ao longo dos tempos tem-se vindo a (re) pensar o ensino que temos desde os seus primórdios até ao atual, tentando alcançar um que seja efetivamente e verdadeiramente um direito de todos. É certo que muito se tem feito, no entanto muito se procura ainda fazer no sentido de minimizar os danos que muitos alunos sentem face a um ensino que muitos consideram “não ter resposta” para si. Investimentos em recursos humanos, em recursos pedagógicos, serviços e formação adequada, bem como a disponibilização dos recursos financeiros são alguns dos passos na imensa escalada. Porém, enquanto alguns conseguem algum tipo de triunfo, outros perdem-se na engrenagem do sistema e, quando procuram regressar, vêem-se limitados ora porque já passou a idade do ingresso, ora porque financeiramente lhes é impossível, ora porque o estigma da diferença ainda está bem presente.

Apesar de em Portugal não se ter verificado um impacto muito significativo, a não ser posteriormente, por todo o mundo houve uma preocupação crescente no sentido de proceder a uma reformulação significativa na questão da educação, consideremos por exemplo o lema de “*Education For All*”, (E. F. A.) em 2001 consistia em “*o direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão*”. Entre os objetivos principais figurava o de que era essencial que as escolas fossem dotadas de uma maior capacitação no sentido de atender todos os alunos e tendo em linha de conta os conceitos e as práticas tradicionalmente adotadas pela educação especial (Costa: s.d.). Atualmente, segundo Barava, Brenes, Budden & Budden (2010) entre outros investigadores, é graças ao impacto massivo do uso da internet e das redes sociais, que a resposta a muitos alunos que se inserem no contexto das DA ou das NEE passa pela EaD, no sentido em que é um urgente uma renovação de cenários e de contextos educativos.

3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA RUMO À EDUCAÇÃO ONLINE

Lévy (2000), usando como referência o célere crescimento a internet, descreve o aparecimento de uma cibercultura onde os computadores, ligados em rede, propiciam o nascimento de uma inteligência coletiva. Slevin (2002) constata a emergência desta cultura online, referindo que, apesar de a Internet ser conhecida, referida e caracterizada mundialmente por ser o veículo por excelência da informação e da comunicação torna-se urgente desenvolver conjunturas e ambientes adequados em termos de acessibilidade a todos os estudantes, independentemente das suas NEE ou não. Face a este contexto, torna-se vital a criação de medidas uniformadoras de modo a existir um cruzamento de saberes e conhecimentos, aplicando políticas sociais verdadeiras e inerentes a um igualdade de oportunidades tangível.

Internet Users in the World Distribution by World Regions - 2011



Source: Internet World Stats - www.internetworldstats.com/stats.htm
Basis: 2,267,233,742 Internet users on December 31, 2011
Copyright © 2012, Miniwatts Marketing Group

Gráfico 2 - Utilizadores de Internet no Mundo (2011)

De acordo com o gráfico, disponibilizado pela *Internet World Statistics*, a Ásia é a região com o maior número de utilizadores (44,8%), seguido da Europa com 22,1%, a região da América do Norte com 12 %, a região da América Latina e Caraíbas com 10,4%, a região da África com 6,2%, a região do Médio Oriente com 3,4%, terminando com a região da Oceânia e da Austrália com 1,1%.

Segundo Keegan (1986) no que concerne às características que definem o *Ensino a Distância* e que, constituem os seus traços de identidade, os investigadores neste domínio estão de acordo quanto à existência de um conjunto de elementos transversais a todas as gerações anteriores:

- separação física entre professor e estudantes;
- necessidade, decorrente da separação física, de uma comunicação mediatizada – a face mais tecnológica do EaD –, por vezes, erradamente, entendida como dominante nesta modalidade de ensino;
- flexibilidade na gestão do tempo e do espaço por parte dos estudantes;
- autonomia e independência, por parte de cada estudante, na gestão do seu próprio ritmo de aprendizagem;
- a ausência de um grupo / turma de aprendizagem;
- comunicação essencial ou maioritariamente textual.

A comunicação mediatizada, necessária neste contexto de ensino, foi ganhando novos contornos à medida que novas tecnologias foram emergindo e oferecendo potencialidades complementares às já existentes (Malheiro da Silva, 2011).

Segundo Morgado (2003), sabemos que o ensino a distância sempre dependeu sempre de uma infra-estrutura tecnológica. Neste contexto, uma geração poderá

provocar mudanças, se alterar a sua visão dos modelos pedagógicos e de comunicação subjacentes. O cerne da discussão está, então, no facto da inclusão de uma nova tecnologia num determinada geração de não ser, simplesmente, algo com carácter adicional: uma geração de *Ensino a Distância* não se constrói automaticamente com a mais-valia tecnológica.

Bates (1993;1995) discutiu amplamente esta problemática, defendendo qual deve ser o lugar da tecnologia. Para este autor, uma nova tecnologia que domine e defina uma nova geração só poderá produzir alteração no paradigma da instrução se discutir as mudanças pedagógicas para a sua concretização.

O que aqui pretendemos é clarificar a evolução da *Educação a Distância* e sublinhar os seus traços importantes, os quais se prendem, sobretudo, com a relação entre uma pedagogia própria de *Ensino a Distância* e as tecnologias e os *media* que as possibilitam (Morgado, 2003).

Silva (2011) constata que deve ser a Pedagogia a orientar o uso das tecnologias enquanto instrumentos de suporte à operacionalização de uma determinada visão do ensino e da aprendizagem. Para esta autora o desafio passa sempre pela evolução das metodologias pedagógicas que são, ou não, utilizadas, independentemente das tecnologias que as suportam, sendo que a nova imagem (re) construída da *Educação a Distância* com base numa abordagem tridimensional poderá, talvez, espelhar: o resultado de um processo de evolução das tecnologias; o resultado de um processo de evolução da pedagogia; o fruto de novas necessidades educativas geradas por novos contextos sociais.

De acordo com Keegan (2003) ao longo do processo de evolução da *Educação a Distância* foram ocorrendo transformações que poderemos sintetizar do seguinte modo:

- o conceito de *Ensino a Distância* evoluiu para *Educação a Distância*;
- as tecnologias de ensino passaram a denominar-se tecnologias de aprendizagem;
- a comunicação tornou-se, espaço-temporalmente, mais rápida, interativa e flexível;
- as tecnologias transmissivas evoluíram para tecnologias cada vez mais interativas;
- a prática tradicionalista, dando ênfase à transmissão de informação, evoluiu para práticas sustentadas por teorias socio-construtivistas, preocupadas com o desenho e conceção de materiais de aprendizagem e mais centradas nos processos e nos contextos de comunicação, interação e aprendizagem.

Atualmente, e segundo Silva (2011), quando nos referimos a *Ensino a Distância*, uma das expressões mais utilizadas é o neologismo *e-learning*. Nesta modalidade de ensino/aprendizagem, mediada por diferentes tecnologias de suporte eletrônico (*Internet*), assistimos a uma formação mais focalizada na informação e nos processos de transmissão que transparecem uma forte preocupação com os conteúdos (organização e formas de apresentação), desvalorizando-se, deste modo, os processos de interação e construção conjunta de conhecimentos. Por outro lado, no conceito de ensino *online* conseguimos identificar alguma tendência e preocupação para a necessidade de introduzir elementos de cariz mais pedagógico.

Tal como defendem vários autores, entre os quais figuram Garrison & Anderson (2005), a educação *online* consiste na abordagem restrita do *e-learning* (tecnologias em rede), orientada para os dispositivos de aprendizagem que utilizam a *Internet* como vetor de difusão de informação e comunicação, bem como os respetivos “contextos colaborativos” em que se sustentam os conteúdos. Existem documentos da União Europeia (2002) que atestam que, mais do que uma (R)evolução, a aprendizagem *online* está a revelar-se como uma grande *evolução* no que concerne o patamar da *Educação a Distância*.

Contudo e, apesar das tecnologias de hoje nos permitirem agir pedagogicamente de forma diferente, importa não ignorar todos os ensinamentos das anteriores gerações de educação a distância.

Contudo, muitas são as instituições e as Universidades Abertas que adoptaram modelos de virtualização total, transformando-se em instituições totalmente virtuais- é o caso da Universidade Aberta portuguesa (UAb) e a Universidade Oberta da Catalunha (UOC).

No caso da UAb, registou-se uma mudança do seu modelo pedagógico em 2007, que embora mantendo a sua matriz e o seu ADN nas características e premissas históricas das Universidades Abertas passando a orientar-se por 4 grandes linhas de força: a *aprendizagem centrada no estudante*; o *primado da flexibilidade*; o *primado da interação* e o *princípio da inclusão digital* (Pereira et al, 2007). Estes princípios organizam a dinâmica de ensino-aprendizagem totalmente virtual que passa a centrar-se em comunidades virtuais de aprendizagem- a Classe Virtual - através duma

comunicação sobretudo assíncrona mediada por um *Plano da unidade Curricular* ou um *Contrato de Aprendizagem* (Morgado et al., 2008)

4. ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM A EDUCAÇÃO ONLINE

No caso da Educação a Distância (EaD), sendo este tipo de ensino dirigido a adultos, muitos dos estudantes encarados como "diferentes" vêm-no como uma saída cheia de potencialidades pois, na grande maioria dos casos, encaram o monitor como um “*espelho mágico*” que protege e ajuda a preservar a sua diferença (Richardson, 2009). Porém, são igualmente muitos os estudantes que no ato da inscrição optam por nada revelar as suas diferenças o que, em alguns casos se pode vir a revelar uma escolha "tortuosa", sendo por esse motivo que é sempre aconselhável uma maior transparência, tirando, assim, um maior partido duma vida académica plena, evitando cair em possíveis desistências (Connor, 2009) ou outros problemas.

O ensino *online* é amplamente objeto de estudo. No entanto, o paradoxo é que sendo visto como um caminho viável e seguro, para outros, é encarado e descrito como um ensino isolado, de acordo com Power & Gould-Morven (2011). A justificação disto prende-se com o facto de muitas instituições praticarem modelos centrados apenas na auto-aprendizagem. Todavia, uma realidade é indiscutível: a nível mundial são já muitos os estudantes que recorrem a esta metodologia de ensino no sentido de prosseguir com os seus estudos, sem que os outros colegas se apercebam das suas singularidades e acabam por vivenciar um sentido de “*pertença*” e de interação mais rica, “*observável e palpável*”. Em suma, sentem-se perfeitamente “*incluídos*” e parte do “*grupo*” de trabalho, ou turma se o preferirmos⁵.

Segundo Long, Mallory, Rappold & Vignare (2007) num estudo desenvolvido com estudantes portadores de deficiência auditiva total ou parcial (Long & Mallory, 2007), o nível de satisfação é bastante positivo tendo muitos enumerado as vantagens da EaD (e blended learning) e que a tornam ideal, também aludindo à questão de uma acessibilidade e de uma inclusão que sentem ser eficaz e real.

⁵ Excertos de duas situações que ilustram bem o sentido de grupo descrito pelas estudantes com N. E. E e/ou D. A.: “*I like how I was able to interact more with the other students, especially the hearing.*” (Long, Mallory, Rappold & Vignare, 2007:7) “*Neutrality and respect regardless of race and disability. Only respect you receive is from knowledge and opinions not based on your appearances.*” (Long, Mallory, Rappold & Vignare, 2007:7)

Estes resultados vão no sentido de outros que demonstram que o ser capaz de orientar o seu trabalho, a sua metodologia de ensino e flexibilizar a sua disponibilidade, encontrando o ritmo ideal para trilhar um percurso de conhecimento responsável e de qualidade, fazem com que a EaD seja cada vez mais encarada como uma resposta viável em crescente potência e enriquecedora face a uma postura de Educação Inclusiva, sob uma perspetiva online. Os diferentes modelos de *e-learning* e respetivas abordagens, a flexibilidade, o sentido de independência e de autonomia, bem como os diferentes modelos são as grandes linhas que cativam e aliciam todos os que o procuram.

Relacionado com esta questão, tal como Francisco (2008) refere torna-se pertinente esclarecer e descrever sucintamente quais são os modelos de *e-learning* que mais se evidenciam:

- ‡ *b-learning (blended learning)* ou *h-learning (hybrid learning)* é um modelo de ensino misto onde existem sessões presenciais interligadas com a componente online, sendo por este motivo que alguns o definem como ensino híbrido;
- ‡ *e-learning 2.0* é um modelo de ensino onde existe uma forte componente de abordagem colaborativa. Tal como é indicado, *e-learning 2.0* está associado à *Web 2.0* onde é dada uma ênfase especial à vertente social, ou seja, à comunidade e à resultante partilha de conhecimento;
- ‡ *m-learning (mobile-learning)* é um modelo de ensino que possui uma forte componente de tecnologia móvel, para além da plataforma LMS (*Learning Management Systems*). É de salientar que para este ensino é necessária a existência de conteúdos específicos para a tecnologia móvel;
- ‡ *u-learning (ubiquitous-learning)* é um modelo de ensino que proporciona conteúdos para duas tecnologias, nomeadamente PC (*Personal Computer*) e Móvel, podendo também existir sessões presenciais.

Além deste facto, há inúmeros estudantes com dificuldades em diferentes áreas, nomeadamente dislexia, visão, audição, entre outros que, no momento da sua inscrição numa universidade a distância ou em cursos a distância, optam por nada revelar, na maioria dos casos por recear uma exclusão institucional ou por parte dos colegas. Qualquer estudante ao considerar a EaD como um meio para progredir academicamente, uma vez inscrito e a trabalhar em concreto, encara-o como uma experiência pedagógico-educativa de sucesso e inclusiva. O uso da tecnologia permite a criação de uma união muito significativa entre o ato de comunicar e o ato de ensinar e aprender que interage e contribui fortemente no processo de ensino, conferindo-lhe vida e um sentido real e palpável mesmo sentido por todos os intervenientes em pé de igualdade (Morgado,

2001). Nesse sentido, a EaD permite aos seus intervenientes experienciar vivências de uma tipologia de “*Educação Inclusiva Online*” muito concretas, criando oportunidades reais de interação de estudantes portadores de deficiência auditiva total ou parcial com outros estudantes sem qualquer NEE, necessidade ou dificuldade, sem que seja necessária a presença de uma terceira pessoa, nomeadamente um intérprete (Long, Mallory, Rappold & Vignare, 2007).

Contudo, torna-se urgente criar novas formas que tornem realmente a EaD acessível e real efetivamente para todos no seu geral, independentemente da sua especificidade e é nesse sentido que este estudo foi desenvolvido, tendo como meta contribuir para uma abordagem inclusiva no EaD, tendo como público-alvo estudantes possuidores de dificuldades de aprendizagem (DA) e, por muitos identificados e descritos como portadores de necessidades educativas especiais (NEE). Tornou-se uma realidade imperativa proceder a um investimento significativo que possa colmatar as barreiras que, apesar de muitos o terem tentado, ainda se encontram presentes e resistentes, dificultando e tornando periclitante o que deve ser amplamente “um ensino de todos, para todos” de sucessos ilimitados numa educação e numa sociedade também de todos.

Nesse sentido, Schwartz (2004) problematiza o que entende por acessibilidade *online*, indicando que o termo acessibilidade envolve a habilidade de usar conteúdo online sem que se recorra ao sentido da visão, da audição, sem possibilidade de apontar ou manipular e, sem discurso por parte de pessoas com limitações cognitivas, com dificuldades ao nível da linguagem, com baixa visão ou nenhuma audição e ainda com linguagens alternativas. De acordo com Schwartz (2004), Baggaley & Clark (2004) e Long, Mallory, Rappold & Vignare (2007) e outros que se debruçaram na investigação de recursos alternativos para que “estudantes diferentes” possam usufruir em pleno de um ensino realmente de “*todos e para todos*”, a existência de recursos ao nível de software e hardware que desempenhem o papel de pontes pedagógica- científicas é uma mais-valia significativa no progresso académico destes, porém o factor custo e a ausência, na maioria dos casos de apoio, obriga os intervenientes educativos a uma exaustiva procura que permita a emergência de trilhos mais aceitáveis.

A necessidade de inovar e de criar variáveis de caminho possíveis a fim de colmatar as necessidades mais prementes conduzem-nos a Hernández, Amado-Salvatierra & Hilera (2010) com o Projeto: E-Inclusão que visa a implementação de

medidas de acessibilidade em termos de *design* e de tecnologia em cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando estudantes portadores de deficiência, NEE e/ou DA. O Projeto: E-Inclusão, além de incidir numa educação superior inclusiva e de ser encarado como resposta à questão da segregação do público-alvo a que este estudo se dedica, tem como objetivo fortalecer a capacidade da resposta das instituições de educação superiores tendo em conta a avaliação, conceção e implementação de cursos em plataformas virtuais de aprendizagem que favoreçam, facilitem, promovam e reforcem a participação de estudantes com NEE e/ou DA no que respeita a sua formação. Os autores supracitados colocam em foco a urgência em identificar os problemas que existem no ensino superior e no que é necessário criar a fim de solucionar este cenário, pois para este investigador a constatação do sentido de exclusão destes estudantes é uma realidade inegável que precisa de ser solucionada. Deste modo, torna-se igualmente pertinente resolver a noção em torno da expressão “brecha digital”, que os referidos autores utilizam no seu artigo, relativamente à “dificuldade” e/ou “barreira de (acesso a) informação” que muitos utilizadores com NEE e/ou DA sentem em termos de acesso e de trabalho concreto e palpável quando estão perante uma atividade que envolve o uso de uma página web, Internet ou T. I. C.. É inegável que tudo o que nos envolve implica algum tipo de acesso *online*, e assim sendo, torna-se imperativo criar modalidades, nomeadamente através de ambientes virtuais de aprendizagem, verdadeiramente alternativos e acessíveis a fim de promover um acesso e uma metodologia de ensino superior realmente equitativo e, em simultâneo, promovendo um leque de oportunidades diverso e equilibrado que seja uma resposta tangível para os estudantes com NEE e/ou DA.

Segundo Francisco (2008), EaD é também caracterizada por ensino aberto, visto que é uma modalidade de ensino onde efetivamente o professor e estudantes não partilham o mesmo espaço físico temporal, mas sim virtual, sendo por esse motivo um espaço propício à promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e sem barreiras, sendo urgente a criação de medidas e de *software* e hardware inclusivo de modo a promover um ensino, desta vez focado num ensino superior inclusivo de “*Todos e para Todos*”.

Relacionado com esta questão, surge também o conceito de e-inclusão. O princípio de e-inclusão sublinha, segundo Francisco (2008), a ideia de que a inclusão digital ou eletrónica, se preferirmos enfatiza a não exclusão, partindo do princípio de

que a Sociedade de Informação deve também assentar em premissas plenamente inclusivas. Sendo assim, o objetivo central de acordo com a Iniciativa Europeia (i2010: s.p.p.) “*é facilitar a convergência digital e responder aos desafios ligados à sociedade da informação*”. Segundo a *Europe’s Information Society*, a e-Inclusão, considerando que “e” corresponde a eletrónico, visa assegurar que as pessoas portadoras de deficiência não sejam excluídas devido à ausência de acesso à internet ou de conhecimentos digitais, sendo que e-Inclusão significa tirar partido das vantagens das novas oportunidades oferecidas pelos serviços da era digital e tecnológica, tendo em conta a inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de áreas menos favorecidas. Assim sendo, e constatando-se que uma sociedade informada tem o potencial certo para distribuir conhecimento de modo mais equitativo, bem como oportunidades de emprego, torna-se então possível superar as barreiras tradicionais não só a nível geográfico, mas também ao nível da mobilidade.

É neste quadro que o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta defende nos seus fundamentos o princípio da inclusão digital de todos os seus estudantes. Ora esta questão re-envia para a problemática da e-acessibilidade.

Assim, este conceito de e-acessibilidade (Francisco, 2008) conduz-nos à seguinte situação. Se considerarmos que a Internet é um meio de transmissão de conhecimento e de informação contínuo e dinâmico, a forma como o processo de interação se processa e também muito amplo e vasto. Segundo Francisco (2008), a vasta amplitude da interação e proximidade engloba não só a informação, mas também as diferentes formas em como se processa a comunicação. Sobre esta temática em torno da interação, Godinho realça que a questão da “*acessibilidade da Internet é caracterizada pela “flexibilidade da informação e interação relativamente ao respetivo suporte de apresentação” e, a referida “flexibilidade permite a sua utilização por pessoas com necessidades especiais, bem como a sua utilização em diferentes ambientes e situação, e através de vários equipamentos ou navegadores”*(Godinho, 1999:22).

Neste contexto, é graças a EaD, que surge a promoção de um espaço de colaboração *online* aberto (Belloni, 2008) com potencialidades infinitas, que possibilita e fomenta a construção coletiva do conhecimento, através da partilha e da interação promovendo a autonomia do estudante. Este mesmo espaço permite-lhe organizar a sua “*agenda ou plano escolar*” e desenvolver o seu estudo ao seu ritmo, adaptando-o e tirando o máximo partido, o que lhe confere o papel de protagonista no seu processo de

ensino e aprendizagem e auto-responsabiliza-o pelo processo em simultâneo (Morgado, 2007). Os processos de aquisição do conhecimento e a forma como este é criado e gerido assumem um papel de essencial e sustentam-se na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como capacidade de inovar, adaptabilidade, criatividade, autonomia, comunicação (Silva, 2011).

No entanto, considerando que em Portugal não existe uma política educativa no que respeita ao ensino superior e ao caso específico das NEE e/ou DA, é de notar que ao nível da UAb existem algumas dinâmicas internas, nomeadamente no âmbito do P. A.. no sentido de criar bases para uma educação online inclusiva para os estudantes com NEE e/ou DA.. Neste contexto, surgem duas anotações que se concretizam nas seguintes ações: 1) Sugestões aos Coordenadores de Curso e aos docentes da instituição que tenham nas suas unidades curriculares estudantes com dificuldades físicas e sensoriais; 2) "Documento de Apoio dos Coordenadores e Docentes", de Novembro de 2011.

O primeiro documento é constituído por um conjunto de sugestões no sentido de facilitar o acesso dos estudantes com NEE e/ou DA à disponibilização de materiais e de recursos, bem como do respetivo *layout*. O segundo documento destaca a criação do Projeto Acessibilidades (P. A.) e descreve a disponibilização de um espaço no *moodle*, um fórum, ao qual só os estudantes com NEE e/ou DA que assim o desejem e a equipa do P. A. tem acesso, onde há uma partilha de ideias, sugestões e soluções para quando os dificultadores emergem.

5. PERSPETIVAS DE ALGUMAS UNIVERSIDADES ABERTAS FACE A ESTUDANTES COM NEE E/OU DA NA EAD – UM ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO ONLINE

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Preocupadas com a premissa de um ensino superior verdadeiramente inclusivo, diversas Universidades Abertas têm vindo a (re)considerar a sua postura e, procurando adaptar-se a novas e emergentes necessidades, criam estratégias de modo a promover ao seu ensino uma maior acessibilidade, tornando-o efetivamente um "Ensino de Todos e para Todos".

Segundo Cleo Merckx (2012), responsável pelo serviço de Aconselhamento de Estudantes da Universidade Aberta da Holanda, não existe especificamente uma política educacional no que respeita ao que as Universidades e Institutos fazem relativamente ao estudantes com NEE e/ou DA. De acordo com Cleo Merckx (Anexo I), as universidades na Holanda são livres de fazer as suas regras e facultar ao seu universo de estudantes as instalações e as alternativas necessárias para o progresso dos seus estudos.

Na Universidade Aberta holandesa, de acordo com esta responsável, no momento da inscrição, o estudante com NEE e/ou DA tem que incluir um atestado médico a fim de poder ter acesso a materiais e/ou outros recursos adaptados e mais acessíveis (nomeadamente no caso de estudantes por exemplo, com perda total ou parcial de visão, bem como situações de dislexia), além do acesso a centros de estudo distribuídos pelo país para a realização de provas de exame e outras adaptações (por exemplo, mais tempo disponível para a realização de exames ou outras atividades). Neste contexto, Merckx refere que existe uma infinidade de opções, nomeadamente, caso os estudantes sofram de algum tipo de doença crónica que impossibilite a sua total mobilidade, os estudos podem decorrer no formato de lições virtuais, sem que seja necessário qualquer tipo de deslocação.

Por outro lado, na Universidade Aberta do Chipre, Erato Ioanna Sarri, coordenadora das Relações Internacionais & Garantia de Serviços de Qualidade, quando questionada sobre a mesma temática (Anexo II) refere que não existe uma política nacional no que respeita a estudantes com NEE e/ou DA nas diferentes fases educativas, nomeadamente desde a primária até ao ensino de adultos. Erato indica ainda a legislação fundamentando esta temática e enuncia o suporte legal através da Lei de 1999 (113(I)/1999) sobre *A Educação e Formação de Crianças com Necessidades Especiais*, que estipula uma política nacional para estudantes com NEE e/ou DA para todos os níveis da escolaridade obrigatória, excetuando, desta forma, o ensino superior. Relacionado com esta problemática, Erato acrescenta que, apesar de não existir uma lei ao nível do ensino superior, há uma regulamentação em curso, sendo essa a que a Universidade Aberta do Chipre adotou - no caso dos estudantes com NEE e/ou DA uma vez inscritos, é da competência da Universidade facultar os meios necessários a fim de assegurar um estudo livre de problemas. Contudo, no que se refere a uma política nacional em termos de EaD, Erato revela que esta não existe.

Já no caso da Espanha, existem três referências em termos de políticas educativas em relação ao ensino superior e a situações com estudantes com NEE e/ou DA:

- a *Ley Orgánica de Universidades* de 2001: visava garantir a igualdade entre estudantes, referindo-se especificamente a uma igualdade de oportunidades a “*personas con discapacidad*”.
- a *Ley Orgánica de Universidades* de 2007: Seis anos mais tarde, esta lei tinha como objetivo reforçar a anterior e estabelecer medidas de ação positiva que assegurassem uma participação ativa e plena no âmbito do *campus* universitário, criando acessibilidades para todos os estudantes, independentemente da existência ou não de problemas ou “discapacidades”.
- *Real Decreto* de 2008: surge o Real Decreto de 14 de novembro pretendendo reforçar a intenção de “igualdade de oportunidades sem discriminação e acessibilidades a nível universal em termos de pessoas com incapacidade”, desde que os estudantes que se enquadrassem neste perfil fizessem prova da sua situação. Com este decreto, visando a premissa da “igualdade de oportunidades”, foram criadas um conjunto de medidas, nomeadamente em termos de adaptação de tempos na realização de provas, adequação de provas de exame, bem como disponibilização de recursos materiais e humanos, assistência, apoios e ajudas técnicas necessárias aquando da realização da prova, assim como o assegurar da acessibilidade da informação e comunicação, tendo em conta o espaço físico onde as provas têm lugar. É também com este Real Decreto que surge um compromisso relativamente às inscrições destinadas a estudantes com NEE e/ou DA no ensino superior, sendo estipulado que em “cada cem estudantes, cinco inscrições estão reservadas a estudantes com NEE e/ou DA, desde que seja reconhecido o grau de incapacidade de cada estudante”.

No que respeita ao Reino Unido, e ao caso dos Estados Unidos, segundo Long, Richardson & Woodley (2004), a relação entre os estudantes com NEE e/ou DA e as instituições de ensino superior é regulada pela “*Section 504 of the 1973 Rehabilitation Act and by the Title II of the Americans with Disabilities Act (ADA)*”. As leis descritas nestes documentos procuram assegurar a proibição da discriminação face a estudantes com N. E. E. e/ou D. A. no que respeita ao seu acesso a programas educacionais e a instituições, visando os direitos civis destes estudantes, em vez dos seus direitos educacionais. Long, Richardson & Woodley (2004, cf. Gordon & Keiser, 1998), referem que estas leis pretendem promover a igualdade de oportunidades ao nível da educação superior em detrimento da igualdade do sucesso educacional, procurando

enquadrar as realidades educacionais e as necessidades sociais. Às leis referidas outras se seguiram, no entanto a máxima mantém-se em proporcionar um ensino isento de discriminações e equitativo. E, nesse sentido, criaram-se ajudas económicas desde que os estudantes facultassem os relatórios médicos comprovando as suas necessidades educativas ou as suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, por algum motivo, segundo Richardson, veio a verificar-se que alguns dos estudantes que apresentavam os referidos comprovativos, mencionaram sentir algum tipo de discriminação estudantil o que conduziu a que muitos deles acabassem por omitir a sua NEE e/ou DA.

Richardson (2010) indica ainda que existe alguma controvérsia no que respeita a esta questão no Reino Unido. Se por um lado há a possibilidade de os estudantes com NEE e/ou DA terem de comprovar a sua situação ou incapacidade a fim de receber o subsídio a que têm direito, é também permitido que o solicitem sem revelar as suas NEE ou incapacidades como forma de preservar a sua identidade e não ser alvo de futuras discriminações. E, nesse sentido, Richardson defende a introdução de uma legislação formal, tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, a fim de assegurar um clima adequado onde os estudantes possam sentir-se confiantes em revelar as suas *NEE* ou dificuldade sem receio de futuras discriminações.

Esta caracterização das instituições de ensino superior a distância europeias, muito embora incompleta, contribui para uma visão do campo de atuação nesta área e como poderá existir uma área de confluência de atuação e o contributo de boas práticas.

Parte II

Investigação Empírica

6. PROBLEMATIZAÇÃO

“O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um. O tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas enquanto assim nos concentramos, estamos envolvidos num estudo de caso.” (Stake, 2009:17,19)

Aquando do *terminus* da parte curricular do curso de Mestrado em Pedagogia de Elearning, surgiram diversas ideias no sentido de desenvolver o projeto final, tendo sido, após a observação de algumas sessões de terapia da fala do meu filho, que a questão emergiu com contornos mais específicos...o que acontece aos jovens e/ou adultos que continuam com a necessidade deste tipo de intervenções? É certo que o sistema educativo se “esforça” por lhes proporcionar uma educação integrada/inclusiva durante a escolaridade obrigatória mas, e depois...como será o futuro delas em termos de educação/formação superior?

O facto da experiência pessoal possibilitar um contato concreto com a EaD e de se ter escolhido esta metodologia de ensino e aprendizagem para prosseguir com os estudos, foi igualmente um factor decisivo na escolha da temática. O envolvimento com a aprendizagem, a interatividade atingida enquanto estudante da EaD no modelo da Universidade Aberta portuguesa, a corrente afetiva-emocional que cria elos muito fortes entre os intervenientes, apesar de a grande maioria nem sequer se conhecer fisicamente.

Muitos descrevem que é emocionante sentirem-se parte de uma turma ou de um grupo onde são aceites sem pressupostos, sem ter uma ideia de que do outro lado pode estar alguém que sob algum aspeto, físico ou mental fosse diferente ou tivesse alguma particularidade que fugisse aos padrões mais comuns. Igualmente curioso e muito peculiar é descobrir relatos de alguns estudantes que optam pela EaD e que o descrevem como um espaço neutro e de respeito independentemente da raça, da incapacidade, da especificidade ou da dificuldade onde o conhecimento que se alcança não é baseado na aparência (Long, Mallory, Rappold & Vignare (2007).

Associado à questão das redes sociais serem uma realidade em franca expansão e dos utilizadores da internet serem cada vez mais, torna-se natural que se procurem outras formas de partilhar e de gerar conhecimento (Morgado, 2001). Os ambientes

virtuais de aprendizagem também estão em constante fase de mudança e de readaptação procurando satisfazer a necessidade do momento e tentando alcançar todo o tipo de público-alvo. Estes novos espaços de aprendizagem que se conjugam com os presenciais com os presenciais e, tendo como suporte tecnologias de comunicação e de informação, geram e abrem os horizontes a novas formas de estar, de ensinar e de aprender *online* através da utilização da internet (Morgado, 2007). Conceitos como autonomia, responsabilidade face ao percurso de aprendizagem, cooperação e partilha de conhecimento, interação são alguns dos que abonam quando referimos EaD e que muitos veem como uma solução para o futuro. Tendo em conta o exposto, torna-se claro o objetivo deste estudo exploratório e a razão de o centrar em torno de contributos relativamente ao modo como a frequência da EaD pode auxiliar na formação de nível superior de estudantes com NEE e/ou DA.

É certo que muito há a fazer no sentido de (re)inventar os ambientes virtuais de aprendizagem de forma a que estes se tornem efetivamente acessíveis e inclusivos, mas se existir uma partilha de ideias para que a educação esteja realmente ao toque, ao som, ou à visão de TODOS não será esse o contributo mais significativo? Eis a questão que nos demora...

7. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

“Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planejar boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direcionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia.”(Stake, 2009:31)

As questões em torno do tema deste estudo exploratório relacionam-se com os contributos que podem ser encarados como uma mais-valia para que a educação a distância seja realmente inclusiva e acessível a todo o perfil de estudante. Visto que, em EaD o papel que a tecnologia desempenha é essencial e que o modelo pedagógico que sustenta o processo de aprendizagem pode ser construtivo, ter-se-á de ter em conta que o factor evolução é fundamental neste estudo exploratório, considerando que há uma mudança de mentalidade natural e permanente que advém do uso constante da tecnologia e da Internet. Nesse sentido, procurou-se estudar o modo como as outras Universidades Abertas (Anexo III)⁶, considerando o seu modelo pedagógico de educação a distância (os seus conteúdos, pedagogia, professores, orientadores, tutores, e restantes intervenientes), lidam com estudantes com DA e de NEE, sempre tendo em conta uma perspetiva de educação inclusiva e, por outro lado de que forma é que a Universidade Aberta portuguesa, pode proporcionar essas realidades educativas no seu Modelo Pedagógico Virtual, readaptando-as ao universo e à tipologia dos estudantes inscritos e dos futuros estudantes. Assim sendo, os objetivos centrais deste estudo são:

‡ Conhecer as soluções/estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas Universidades Abertas em estudo, no âmbito do atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA com recurso à tecnologia e ao EaD.

‡ Contribuir para a construção de uma proposta de apoio ao modelo pedagógico virtual para o atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da Universidade Aberta portuguesa.

A grande questão que conduziu este estudo foi:

‡ Quais as realidades educativas a distância de um conjunto de Universidades Abertas europeias, face à resposta pedagógica oferecida aos estudantes com NEE e/ou DA?

Uma vez delineada esta questão seguiram-se três sub-questões:

‡ De que modo é que as Universidades Abertas, a nível europeu, estão a responder à especificidade dos estudantes com NEE e DA?

⁶ Link com a lista das Universidades Abertas no EaD: <http://www.eadtu.eu/current-members.html>

- ‡ Que variáveis parecem surgir no atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da especificidade da formação ministrada na Universidade Aberta, em Portugal?
- ‡ Como é que os estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb portuguesa veem e sentem a acessibilidade e a inclusão no decorrer do seu percurso académico?

Após observação e estudo das Universidades Abertas e da pesquisa realizada, elaboraram-se dois guiões de questionário (**Anexo IV** e **Anexo VII**) para delimitar as áreas de grande foco e respetivas questões para posterior recolha de dados.

- 1 – Qual a universidade em que se encontram os estudantes portadores de DA e/ou NEE inscritos e qual a sua nacionalidade?
- 2 – Qual o número de estudantes inscritos e portadores de DA e/ou NEE durante os anos letivos de 2011/2011 e 2011/2012 e as suas idades?
- 3 – A universidade possui um departamento especializado em estudantes portadores de DA e/ou NEE e quais as NEE existentes?
- 4 – Se a universidade não possui um departamento especializado em NEE, considera vir a tê-lo no futuro?
- 5 – Qual é a percentagem de estudantes com DA e/ou NEE inscritos e qual o curso que estão a frequentar?

Em seguida, refletiu-se sobre acessibilidade e aspetos correlacionados tudo o que com eles se relaciona, sendo estas as questões que surgiram:

- 1 – Qual é o modelo de EaD utilizado de acordo com a questão da acessibilidade e da utilização?
- 2 – Tendo em conta os conteúdos e os ambientes virtuais de aprendizagem quais os tipos de conteúdos e se são feitas adaptações ou não?
- 3 – Em termos de conteúdos formais e de formatos alternativos quais são os utilizados?
- 4 – Quais as ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem e quais as ferramentas utilizadas para comunicar?
- 5 – Os estudantes interagem todos do mesmo modo?
- 6 - Qual é a ferramenta mais comum para comunicar?

A avaliação também foi tida em consideração devido à sua complexidade. Em qualquer cenário de aprendizagem, o momento da avaliação e o que ela comporta gera alguma controvérsia, no âmbito das NEE ainda se torna mais difícil, pois há sempre o

receio em criar o momento avaliativo, passar por ele, no sentido de o resolver ou executar enquanto estudante e, enquanto professor, como proceder à sua correção. Eis as questões que apareceram:

- 1 – Em termos de avaliação os estudantes portadores de DA e/ou NEE possuem mais tempo para realizarem os seus trabalhos e/ou apresentações? Se sim, quanto tempo mais?
- 2 – Têm um processo de avaliação diferente dos outros estudantes e em que medida é que é diferente?
- 3 – Quais os critérios de avaliação a que são sujeitos? Há critérios diferentes e quais são eles?
- 4 – Outras questões relacionadas com a avaliação e o que ela engloba?

Foi pertinente saber se, caso haja necessidade que estes estudantes se desloquem ao estabelecimento de ensino onde estão inscritos, existem acessibilidades arquitetónicas, entre outras. Relativamente a ajuda económica, muitas são as universidades e/ou institutos que a possuem e, tendo em conta esta questão, procurou-se saber se havia esse suporte ou não. A formação dos docentes é outra área que gera polémica e, elaborou-se uma questão para aferir se estes possuem algum tipo de formação ou não e se sim, qual é a entidade responsável pela formação e de que modo e em que parâmetros é que ela se desenvolve.

Apesar destas terem sido as questões que orientaram em termos de conceção do questionário *online* existem aspetos que foram surgindo no decurso do estudo, bem como novas abordagens. Considerando as novas direções, destaca-se o guião da entrevista semiestruturada ao membro do P. A. da Universidade Aberta, Portugal, (**Anexo X**) e respetiva entrevista (**Anexo XI**), a análise de intervenções no Fórum de Estudantes do P. A. (**Anexo XIII**), e o conhecimento da existência de um Memorando do P.A. (**Anexo XIV**).

8. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando a literatura revista relativa a metodologias de investigação em educação e, tendo em conta o objetivo deste estudo de caso de natureza exploratório, ele incide numa metodologia de cariz qualitativo/quantitativo, sustentada pelos dados obtidos na aplicação de dois questionários:

- Questionário 1: destinado a universidades Abertas Europeias (**Anexo V**)
- Questionário 2: destinando a estudantes com NEE e/ou DA da Universidade Aberta (**Anexo VIII**), Portugal -
- Entrevista semiestruturada aplicada a um dos membros do P. A. da UAb (**Anexo XI**);
- Análise de conteúdo de intervenções no espaço do Fórum do P. A. (**Anexo XIV**).

Bardin, em Análise de Conteúdo, alega que *“a abordagem quantitativa [se] funde na frequência de aparição de determinados elementos (...), obtém dados descritivos através de um método estatístico (...), é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada”* (Bardin, 2008:140). Babbie (1990, cf. Creswell, 2009) defende que uma pesquisa baseada num questionário proporciona uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou amostragem da população-alvo baseada em recolha de dados.

É certo que Stake enuncia que *“os métodos de investigação quantitativos foram a consequência da busca científica da causa efeito expressa finalmente em termos de macroteoria”* (Stake, 2009:55), porém, torna-se essencial perceber as abordagens pedagógico-didáticas que as Universidades Abertas assumem em termos macro (os seus modelos pedagógicos), ou gerais, se preferirmos, para depois podermos observar o impacto dessas escolhas e a mais-valia delas em termos micro, ou individuais, nomeadamente de cada Universidade Aberta inserida no estudo.

Nesse sentido, numa primeira fase, tendo como referência as Universidades Abertas e o seu universo de alunos portadores de DA e/ou de NEE, e a pesquisa realizada nos seus links, e numa segunda fase que se centrou exclusivamente na Universidade Aberta portuguesa, procedeu-se à elaboração de dois guiões de questionário (**Anexo IV** e **Anexo VII**) a fim de definir objetivos, categorias e, por fim, subcategorias. Segundo Anderson & Kanuka (2003) os questionários são uma forma

única de proceder a uma investigação, visto que permitem ao investigador aceder a dados e características precisos proporcionando também uma componente de celeridade visto que o questionário está *online* e o seu acesso é, desde que permitido, seguro, fácil e os dados deixados ficam salvaguardados.

O primeiro guião destinou-se ao questionário que teria como público-alvo as Universidades Abertas e questões específicas sobre EaD, enquanto o segundo se centrou nos estudantes com NEE e/ou DA a estudar no nosso país em regime de EaD. Uma vez delineadas as categorias surgiram as questões que se tornaram pertinentes para recolha de dados, procedendo-se à elaboração de um 1º questionário *online* em inglês (**Anexo V**), tendo como destinatário um departamento ou um serviço que fosse responsável por estes estudantes em cada uma das Universidades Abertas alvo do estudo e de um segundo guião que se traduziu na elaboração de um segundo questionário *online* em português (**Anexo VIII**), tendo como destinatário os estudantes com NEE e/ou DA na EaD da UAb, Portugal. Para as perguntas abertas existentes em ambos os questionários, recorreu-se a técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2008). Relativamente ao 1º questionário procurou-se efetivamente identificar o departamento ou a entidade responsável para que as respostas fossem o mais credíveis possível.

Posteriormente, na ausência de respostas procedeu-se a um segundo envio dos questionários ao que se obteve, desta vez, algum retorno. No caso da Rússia, a sua resposta remetia para uma rede social de estudantes onde estes iam colocando as suas questões e, sendo assim, aproveitou-se este local para deixar uma mensagem na expectativa que os estudantes pudessem auxiliar o estudo, intervenção esta que acabou por não se manifestar. A resposta da Itália remetia para o *link* da universidade. A resposta da Universidade Aberta da Holanda tinha sido remetida pelo Consultor de Estudantes Portadores de Deficiência. Enquanto se aguardavam as restantes respostas, enviou-se o questionário *online*, em alguns casos para os links que foram referenciados e, noutros para os links disponíveis das restantes Universidades Abertas.

Contudo, apesar dos reforços de *e-mails* enviados às Universidades Abertas a solicitar a sua participação no questionário, registaram-se cinco respostas, tendo-se por esse motivo verificado o condicionamento do estudo. Salienta-se, todavia o caso do Reino Unido, que apesar de não ter respondido ao questionário enviou via *e-mail* os seus motivos. A pessoa responsável pelo Departamento dos Estudantes e da Avaliação, Dr. John T. E. Richardson (1948), indicou que tinha algumas dificuldades em responder

ao questionário *online* visto que havia condicionantes a algumas das respostas, nomeadamente no que se refere à idade e à distribuição geográfica dos alunos. Segundo Richardson os estudantes tinham idades compreendidas entre os 16 anos e estavam distribuídos por todo o mundo, opções estas que não estavam contempladas, visto que no que se refere à idade a primeira opção era relativa a “inferior a 30 anos” e, no que se refere à distribuição geográfica, só era permitida uma opção pois pretendia-se observar de onde derivavam a maior parte de estudantes. Face a esta barreira, Richardson procedeu ao envio de quatro artigos⁷ no sentido de auxiliar relativamente às informações solicitadas no questionário *online*.

Numa terceira fase, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada destinada a um membro do P.A. da UAb. Optou-se por uma modalidade de entrevista semiestruturada por ser menos rígida do que uma entrevista formal, baseando-se numa tipologia de guião flexível adaptado, e por possibilitar uma recolha de dados mais diversificada em termos de experiência pessoal segundo Anderson & Kanuka (2003).

Além deste aspeto, Bogdan & Bilken (1994) defendem também que esta tipologia de entrevista possibilita o cruzamento de informações com outros elementos utilizados na recolha de dados do estudo. Procedeu-se a um encontro presencial com o membro responsável do P.A., a Dra. Isabel Barros Dias, tendo-se desenvolvido a entrevista numa fase presencial e também via *e-mail*. Após a entrevista semiestruturada, acedeu-se ao espaço do Fórum de estudantes do P. A, sendo esta a quarta fase do estudo e efetuou-se também uma análise relativa a um rastreio de mensagens direcionadas para o estudo em curso. Em termos de análise de conteúdo, para a entrevista semiestruturada e para a análise das intervenções selecionadas no Fórum de estudantes do P. A. desenvolveu-se um processo de análise de conteúdo, de acordo com a construção de uma grelha de categorização (**Anexo XII** e **Anexo XIII**) a que se sujeitaram os dados em termos de indicadores (Bardin, 2008), tendo-se depois procedido a um cruzamento destes.

⁷ Que se passam a identificar:

- J. T. E. Richardson, G. L. Long, A. Woodley (2004) “*Students with an Undisclosed Hearing Loss: A Challenge for Academic Access, Progress and Success?*”
- J. T. E. Richardson (2009) “*The Attainment and Experiences of Disabled Students in Distance Education.*”
- J. T. E. Richardson (2010) “*Course Completion and Attainment in Disabled Students Taking Courses with The Open University UK*”

9. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

“Não existe um momento exato para começar a recolha de dados. Ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização com outros casos, primeiras impressões.” (Stake, 2009:66)

A recolha de dados para o presente estudo centrou-se em quatro fases que se passam a descrever:

1ª Fase - elaboração de um guião de questionário que originou o 1º questionário destinado às Universidades Abertas e disponibilização destes *online*, cruzamento e respetiva análise de dados;

2ª Fase – elaboração de um guião de questionário que originou o 2º questionário destinado a estudantes com NEE e/ou DA da Universidade Aberta, em Lisboa, cruzamento de dados e análise de dados;

3ª Fase - elaboração de um guião de entrevista semiestruturada e sua aplicação a um membro do Projeto Acessibilidades (P. A.) da Universidade Aberta em Lisboa. Posterior análise de conteúdo, bem como cruzamento de dados;

4ª Fase - acesso ao Fórum do P. A. e análise de conteúdo das intervenções dos estudantes com NEE e/ou DA em fórum assíncrono de discussão.

No decurso deste estudo de caso de natureza exploratória, aquando da recolha dos dados envolvidos, procurou-se incidir sempre em torno da problemática existente com estudantes com NEE. e/ou DA, com o intuito de contribuir para a sua inclusão num sistema de “Ensino Superior de Todos e para Todos”, tendo a EaD como resposta para as necessidades deste público-alvo.

10. TRATAMENTO DE DADOS

Refletindo sobre os passos que delimitaram este estudo, surge o momento da apresentação dos dados e respetiva análise e interpretação de dados. Torna-se por isso significativo relembrar o que se pretende com este estudo, bem como a grande questão e as três sub-questões que o norteiam.

Tendo em conta que se pretende:

- ‡ Conhecer as soluções/estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelas Universidades Abertas em estudo, no âmbito do atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA com recurso à tecnologia e a EaD.
- ‡ Contribuir para a construção de uma proposta de apoio ao modelo pedagógico virtual para o atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da Universidade Aberta portuguesa.

A grande questão é:

- ‡ Quais as realidades educativas a distância de um conjunto de Universidades Abertas europeias, face à resposta pedagógica oferecida aos estudantes com NEE e/ou DA?

À qual se seguem três sub-questões:

- ‡ De que modo é que as Universidades Abertas, a nível europeu, estão a responder à especificidade dos estudantes com NEE e DA?
- ‡ Que variáveis parecem surgir no atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da especificidade da formação ministrada na Universidade Aberta, em Portugal?
- ‡ Como é que os estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb portuguesa veem e sentem a acessibilidade e a inclusão no decorrer do seu percurso académico?

Considerando que estamos perante uma metodologia de estudo de caso de natureza exploratória com cariz quantitativo e qualitativo, numa primeira fase relativa ao uso de dois questionários, numa segunda fase relativa a uma entrevista semiestruturada e a uma análise de conteúdo de intervenções no Fórum dos estudantes NEE e/ou DA inscritos no P. A., o modo como desenvolveu o tratamento de dados teve sempre em conta uma perspetiva de transparência, objetividade e rigor na apresentação, análise e interpretação destes.

Assim sendo, relativamente ao 1º e ao 2º questionário disponibilizados *online* através da ferramenta *Googledocs*, os dados alcançados foram inseridos em tabelas Excel (**Anexo VI** – Questionário 1; **Anexo IX** – Questionário 2), tendo sido calculada a média dos valores apresentados e, posteriormente, foram convertidos automaticamente em gráficos também em Excel, procedendo-se depois à respetiva apresentação e análise de conteúdo e categorização. A entrevista semiestruturada foi sujeita a uma análise de conteúdo e respetiva categorização (**Anexo XII**), nomeadamente em termos de metacategoria, categoria, subcategoria e indicadores. A análise das intervenções no Fórum do P. A. (**Anexo XIII**) foi igualmente submetida a análise de conteúdo, tendo-se optado

por uma categorização semelhante à estabelecida para a entrevista semiestruturada, nomeadamente, em termos de metacategoria, categoria, subcategoria e indicadores.

11. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

“A interpretação é uma parte essencial de toda a investigação. (...)A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar. (...)A natureza do estudo, o foco de atenção das perguntas de investigação e as curiosidades do investigador determinam bastante bem quês estratégias analíticas se devem seguir: agregação categorial ou interpretação direta.” (Stake, 2009: 24,88, 93)

Considerando que neste capítulo se irão tecer abordagens, considerações e outras relevâncias de grande impacto no que respeita aos dados obtidos, crê-se que esta será a componente mais significativa desta investigação, pois permitirá à Universidade Aberta conceptualizar novas estratégias e metodologias de modo a proporcionar aos seus estudantes uma ambiência académica inclusiva de mais-valia aproximando os estudantes com NEE e/ ou DA a um universo de respostas académicas verdadeiramente transponível.

Nesta fase procedeu-se inicialmente à apresentação dos resultados obtidos, seguindo-se a comparação e análise destes, bem como interpretação de acordo com os instrumentos de recolha utilizados, concretamente:

- Questionário 1: como público-alvo as Universidades Abertas Europeias e os seus estudantes com NEE e/ ou DA acrescida da análise de conteúdo processada aos artigos fornecidos pelo Professor John T. E. Richardson (**Anexo IX**);
- Questionário 2: como público-alvo estudantes com NEE e/ou DA inscritos na Universidade Aberta em Portugal;
- Entrevista à Professora responsável membro do Projeto Acessibilidades (P.A.) da Universidade Aberta, com o objetivo de promover a inclusão a estudantes com NEE e/ou DA;
- Intervenções dos estudantes no Fórum de Estudantes do P. A..

Assim sendo, utilizou-se a uma tipologia de análise quadrifaseada dos dados recolhidos.

- Descrição dos dados obtidos e a sua relação entre si de acordo com a análise e interpretação respetivamente;
- Comparação dos dados obtidos;
- Cruzamento dos resultados obtidos nos questionários, enriquecendo-os e cruzando-os com a entrevista semiestruturada e com a sua análise de conteúdo de acordo;
- Cruzamento dos dados obtidos nos questionários e na entrevista semiestruturada, cruzando-os com a perspetiva dos estudantes com NEE e/ou DA manifestada no Fórum de Estudantes do P. A.

11.1 – Apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao 1º questionário

11.1.1 - Caracterização da Amostra: Instituições e Estudantes com NEE e/ou DA

Relativamente aos dados obtidos com 1º questionário, torna-se relevante reforçar que foram contactadas via e-mail onze Universidades Abertas europeias, das quais cinco responderam ao questionário online, tendo havido uma que remeteu a obtenção dos dados para a leitura de artigos, em concreto a Universidade Aberta do Reino Unido. Considerando as Universidades Abertas que responderam ao questionário, apresenta-se a seguir uma tabela com os dados obtidos sobre o número de estudantes inscritos/ a frequentar as instituições e o número de estudantes com NEE e/ou DA e a frequentar.

UNIVERSIDADES ABERTAS (DADOS 2010 – 2012)	ESTUDANTES INSCRITOS E A FREQUENTAR	ESTUDANTES COM NEE E/OU DA (GÉNERO)	
Hellenic Open University (HOU), Greece	± 25.000	< 250	
		Homens ±113	Mulheres ±137
Universidade Aberta (UAb), Portugal	± 10.000	< 250	
		Homens ±150	Mulheres ±100
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain	< 250.000	± 13.500	
		Homens ±6.885	Mulheres ± 6.615
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	± 20. 000	501 - 750 (625 = valor médio)	
		Homens ±250	Mulheres ± 375
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus	< 5.000	< 250	
		Homens ± 125	Mulheres ± 125

Tabela 1 - Dados sobre os estudantes inscritos sem e com NEE e/ou DA nas Universidades Abertas europeias.

Considerando esta tabela, podemos constatar que, de um modo geral, entre os anos letivos de 2010/2012, o número de estudantes inscritos com NEE e/ou DA é uma minoria quando comparado com o número global de estudantes em cada instituição. Contudo, quando analisamos os dados por Universidade Aberta, parece-nos pertinente observar que a UNED se destaca claramente no que respeita ao seu universo de estudantes inscritos.

No que respeita ao género dos estudantes com NEE e/ou DA não parece ser muito nítida a diferença no género da população estudantil com estas características, não sendo por isso visto como um dado muito relevante para o estudo em questão.

No caso da Universidade Aberta do Reino Unido, segundo a leitura disponibilizada, o universo de estudantes inscritos é de $\pm 1.950,000$, sendo que deste número cerca de $\pm 135,000$ possuem NEE e/ou DA. Segundo os dados referidos nas leituras efetuadas, destacou-se também que, em termos de portadores de deficiências, a percentagem das mulheres é superior à dos homens em todas as correspondências, deduzindo-se que há mais mulheres com NEE e/ou DA inscritas do que homens (Richardson, 2010).

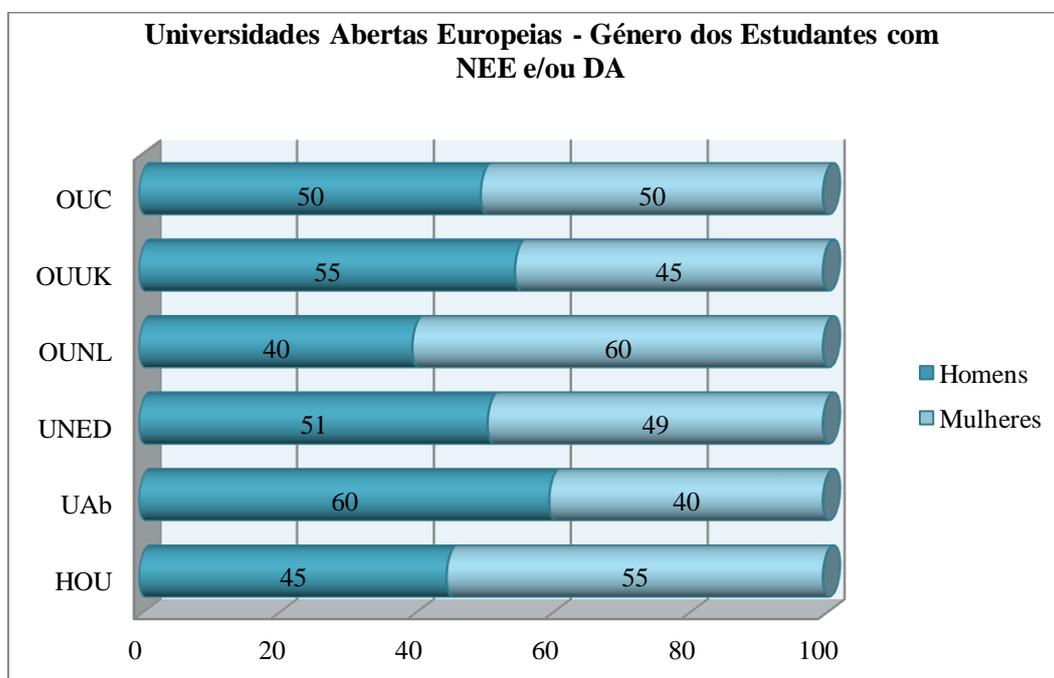


Gráfico 3 - Percentagens dos géneros dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos nas Universidades Europeias.

No que respeita às idades dos estudantes sem e com NEE e/ou DA, destacou-se que a maioria dos estudantes que recorre a esta metodologia de aprendizagem nestas instituições de EaD se situa entre a faixa etária dos 31 anos até aos 50 anos, o que de certo modo revela ser uma abrangência de indivíduos que já tem um determinado perfil definido, quer em termos culturais, sociais e políticos, pois são idades que se encaixam nas faixas etárias correspondentes às ocupações/empregos existentes na sociedade.

Universidades Abertas	Idade dos estudantes inscritos e a frequentar	Idade dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar
(HOU) Hellenic Open University Greece	entre 31 – 35	> 50
(UAb) Universidade Aberta Portugal	entre 36 – 40	entre 36 e 40
(UNED) Universidad Nacional de Educación a Distancia Spain	entre 36 – 40	entre 36 e 40
(OUUK) Open University United Kingdom)	entre 36 - 40	entre 36 - 40
(OUNL) Open Universiteit The Netherlands	entre 41 - 45	entre 46 e 50
(OUC) Open University of Cyprus Cyprus	entre 31 - 35	entre 36 e 40

Tabela 2 - Dados sobre os estudantes sem e com NEE e/ou DA de acordo com a Universidade Aberta europeia em que se encontram inscritos.

Quando questionadas sobre as nacionalidades, observou-se que os estudantes com e sem NEE e/ou DA estudam no país onde nasceram, sendo o seu domicílio também no mesmo país.

11.1.2 – Questionário 1: Existência e validação de departamento especializado

Relativamente a questões sobre a existência de um departamento especializado para apoio a estudantes com NEE e/ou DA, as Universidades Abertas europeias inquiridas no estudo, bem como a Universidade Aberta do Reino Unido (Richardson, 2004, 2009, 2010) responderam afirmativamente, à exceção da (HOU) Universidade Aberta da Grécia que revelou não possuir o referido departamento. Porém, esta Universidade revelou que considerava essa no futuro investir na criação dum departamento nesta área visto, que era um projeto que tinham em mente.

11.1.3 – Identificação da NEE e/ou DA

A fim de facilitar o entendimento da categorização das NEE, procurou-se delimitar as NEE, procedendo à sua explicitação.

Categorias das NEE				
<i>NEE social</i>	<i>NEE cognitivo</i>	<i>NEE comunicativo</i>	<i>NEE motor</i>	<i>NEE sensorial</i>
Autismo	Cognitivo/ Neurológico	Nível do Discurso; Dislexia	Físico	Auditivo; Visual

Tabela 3 - Categorização das NEE

Uma vez delimitada a categorização, efetuou-se o levantamento de dados sobre as NEE e/ou as DA mediante cada Universidade Aberta europeia, tendo-se pretendido mostrar estes dados de modo objetivo, pelo que se torna claro a opção dos valores de acordo com percentagens. Outro elemento que se procurou incluir, baseia-se na pertinência de mostrar os dados para que estes pudessem ser depois comparados e cruzados. Tendo em conta estes aspetos procedeu-se a elaboração de um gráfico onde são enumeradas as NEE e/ou DA de cada Universidade Aberta inserida no estudo, bem como, através de cores, se procede à observação dos dados de cada NEE mediante cada Universidade Aberta. A relevância de tal abordagem prende-se com o facto de se entender que é muito relevante para o estudo compreender, comparar e cruzar o que há de NEE a nível europeu, para posteriormente saber como se lida com essas NEE e/ou DA.

Tendo como base o gráfico, observa-se que a maior percentagem incide em duas categorias: “NEE Motor”, que corresponde à NEE física, a esta com valores igualmente significativos, segue-se a “NEE Sensorial”, que é relativa à NEE visual, e a “NEE Cognitiva”, que caracteriza a NEE cognitiva/neurológica, terminando com um regresso à “NEE Sensorial”, com a NEE auditiva. As categorias com menor incidência são a “NEE Comunicativa”, com as NEE ao nível do discurso e da dislexia, e a “NEE Social”, na qual se insere o autismo.

Uma vez englobadas as NEE de acordo com as categorias e com os níveis de maior incidência, constata-se que a NEE e/ou DA descrita por *daltonismo* não foi

referenciada, sendo por esse motivo inexistente. Contudo, é coerente verificar que alguns dos motivos para haver uma maior distribuição nas NEE e/ou DA descritas, nomeadamente no caso do *NEE* motor e do *NEE* sensorial estão relacionados precisamente com as mais-valias que o modelo de EaD apresenta aos seus estudantes: uma aprendizagem a partir de qualquer lugar; uma aprendizagem em qualquer momento / tempo; uma aprendizagem a um ritmo individual.

Universidades Abertas Europeias - Percentagens de Estudantes de acordo com as Necessidades Educativas Especiais e/ou Dificuldades de Aprendizagem existentes

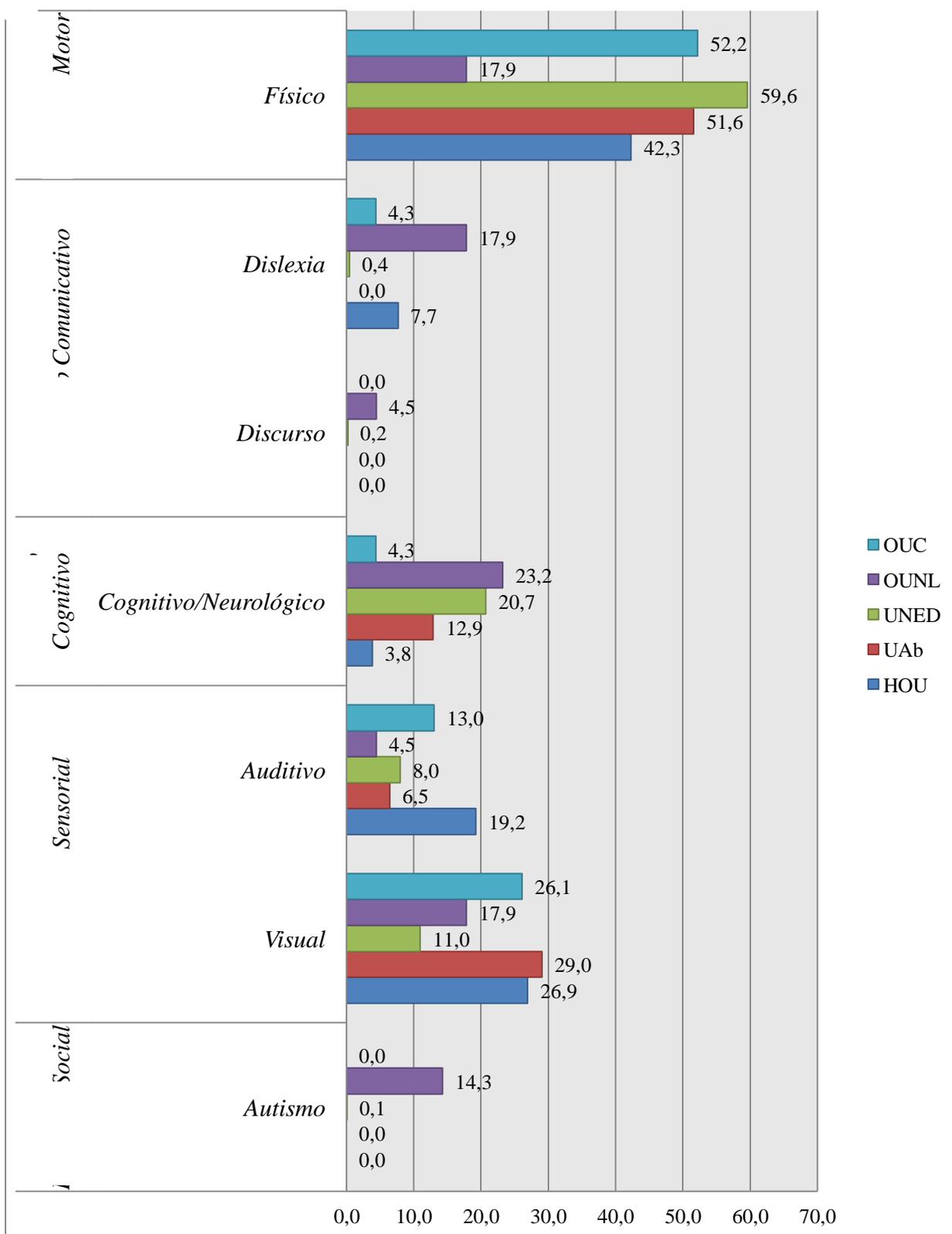


Gráfico 4 - Gráfico com as percentagens dos estudantes com NEE e/ ou DA, considerando a NEE e/ou DA relativamente às Universidades Abertas europeias

Uma vez chegadas a estas interpretações, considerou-se por exemplo, as barreiras existentes ao nível social e arquitetónico que apresentam as sociedades de um modo geral, e é notório que para estes estudantes seja mais acessível a viabilidade, neste caso, ao ensino superior, através de uma ligação online, possibilitando-lhes a entrada num sistema educativo, que (aparentemente) não lhes oferece este tipo de obstáculos. Além do mais, uma NEE ao nível motor, auditivo ou visual não é um impedimento intelectual que os impeça de prosseguir com os seus estudos, é sim uma barreira (física) a ultrapassar, desde que munido com o *hardware* e *software* adequado.

Em relação aos valores obtidos na categoria “Cognitivo”, no que respeita à natureza cognitivo/neurológico, considerando os valores que também revelaram alguma projeção, deduz-se que, precisamente pelo modelo de EaD dispor de um processo de aprendizagem caracterizado por se “adaptar” ao ritmo dos estudantes, os estudantes com NEE e/ou DA o elejam por lhes permitir usufruir mais do processo de aprendizagem, em detrimento das pressões e dos stresses do ensino superior dito presencial.

No caso da Universidade Aberta do Reino Unido, de acordo com os dados disponíveis, considerando a terminologia do Prof. Richardson (2010) (assinalada a verde) elaborou-se uma tabela onde as categorias previamente sugeridas (assinalada a azul) fossem agrupadas de acordo com a NEE e/ou DA existentes:

Universidade Aberta do Reino Unido - Percentagens de NEE e/ou DA			
Sensorial	Cegos ou amblíopes	14,5	26,6
	Surdos ou parcialmente surdos	12,1	
Motor	Mobilidade restrita	14,3	20,7
	Competências manuais restritas	6,4	
Comunicativo	Dislexia, dificuldades ao nível do discurso e outras dificuldades de aprendizagem específicas	27,6	27,6
Cognitivo	Problemas de saúde mental e situações de fadiga	22,7	22,7
Social	Outras	2,4	2,4

Tabela 4 – Dados sobre as NEE e/ou DA na Universidade Aberta do Reino Unido.

De acordo com os dados da tabela, os maiores números de NEE e/ou DA incidem no “Comunicativo”, com 27,6%, e no “Sensorial”, com 26,6%, seguindo-se depois o “Cognitivo”, com 22,7%, e o “Motor”, com 20,7% o que indica que não há em concreto uma incidência específica em termos de NEE. Além deste aspeto, inseriu-se a “Social” em “Outras” precisamente por o Prof. Richardson referir que se trata de uma percentagem pequena de estudantes com problemas de integração, apesar de não ter sugerido em específico a situação do autismo, deduziu-se que fosse essa a referência.

11.1.4 – Caracterização do regime EaD

No que respeita à caracterização do regime EaD, tornou-se pertinente inquirir as Universidades Abertas europeias, sobre os dados relativos aos cursos em que a maioria dos estudantes com NEE e/ou DA se inscrevem no momento da matrícula ou inscrição nestas instituições. Os motivos para este levantamento de dados relacionaram-se com:

- saber se há uma área de incidência de escolha de cursos no que respeita aos estudantes com NEE e/ou DA;
- identificar o modelo de EaD existente;
- identificar o LMS escolhido,

Uma vez obtidos os dados, procedeu-se à elaboração de uma tabela (cf. Tabela 5) com estes de modo a proporcionar uma leitura de dados objetiva. No caso do Reino Unido não se obteve referências em concreto.

Considerando os cursos escolhidos por instituição não parece ser nítido o motivo por trás das escolhas, salientando-se apenas o facto de, quer na Universidade Aberta portuguesa quer Universidade Aberta holandesa haver uma incidência no curso Ciências Sociais, mas possivelmente esta escolha não tem uma predisposição em concreto.

No entanto, em termos de modelo de EaD é notória a superioridade do modelo baseado totalmente virtual, que possui uma relevante componente de abordagem colaborativa, dando, em virtude da sua ligação com a Web 2.0, um maior realce à componente social e à noção de partilha de conhecimento. Porém um dado curioso é verificar que na Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), local onde existe maior número de estudantes sem e com NEE e/ou DA em Espanha o modelo

mais utilizado é o *B-Learning*, que se caracteriza por ser um modelo de ensino misto ou híbrido, onde há sessões presenciais interligadas com a componente *online*.

Universidades Abertas	Cursos	Modelo de EaD	LMS
(HOU)Hellenic Open University, Greece	Não identificado	ELearning	Não identificado
(UAb), Universidade Aberta Portugal	Ciências sociais	ELearning	Moodle
(UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia), Spain	Saúde	B-Learning	own system of UNED based on.LRN (dotLRN)
(OUNL), Open Universiteit The Netherlands	Ciências sociais	ELearning	Blackboard
(OUC), Open University of Cyprus	Humanidades	ELearning	Moodle

Tabela 5 - Relação entre curso escolhido pelos estudantes com NEE e/ou DA modelo de ensino adotado e o LMS existente na Universidade Aberta Europeia respetiva.

11.1.5 – Experiências em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Relativamente às questões em torno das experiências em AVA procurou-se identificar conteúdos e objetivos do plano de estudos, considerando a respetiva transmissão e concretização de atividades diferenciadas, nomeadamente em termos de recursos, adaptações, formatos alternativos, ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem, entre outros.

Quando questionadas sobre a execução de adaptações em AVA todas responderam afirmativamente. Sobre a utilização de ferramentas usadas no processo de aprendizagem, a UAb referiu que não possuem, sendo os estudantes que têm consoantes os seus casos e necessidades, enquanto a UNED nada indicou e a OUNL e a OUC mencionaram fóruns, *e-mail*, *chats* e *web* conferências. Contudo, devido às cinco respostas obtidas, sendo que uma delas, a Universidade Aberta da Grécia, não disponibilizou os dados solicitados, esta componente do estudo ficou condicionada.

As Universidades Abertas indicaram que os estudantes possuíam experiências em ambientes virtuais de aprendizagem, registando-se, no entanto, sempre a sugestão de frequência de um módulo de ambientação para todos os estudantes com NEE e/ou DA

independentemente de já estarem familiarizados com os ambientes virtuais de aprendizagem ou não. Face a esta sugestão, as Universidades referiram que na sua grande maioria os estudantes inscrevem-se no módulo de ambientação e indicam a sua frequência como uma mais-valia no decorrer do curso.

Em termos de conteúdos, de formatos alternativos e ferramentas procedeu-se à elaboração de uma tabela como forma de sistematizar os dados obtidos, destacando-se a UNED com uma maior quantidade de conteúdos e de formatos alternativos.

Universidade s Abertas	Conteúdos	Conteúdos existentes	Formatos alternativos	Ferramentas
(UAb), Portugal	Textual	Textual	Vídeo	Textual
(UNED), Spain	Áudio; Língua gestual; Vídeo; Textual	Elementos gráficos sem descrições; Áudio; Língua gestual; Vídeo; Textual	A utilizar todos: áudio, língua gestual, vídeo, textual	Áudio; Língua gestual; Vídeo; Textual
(OUNL), The Netherlands	Textual	Áudio; Vídeo; Textual	Áudio; Vídeo; Textual	Textos; Testes; Gráficos
(OUC), Cyprus	Áudio; Vídeo; Textual	Áudio; Vídeo; Textual	Áudio; Vídeo; Textual	Textos; Testes; Gráficos

Tabela 6 - Dados recolhidos sobre conteúdos, formatos alternativos e ferramentas existentes nas Universidades Abertas sujeitas ao estudo.

Em termos dos resultados obtidos (cf. tabela 6), observa-se que os conteúdos textuais são os mais frequentes, seguidos depois, do áudio e vídeo. A UNED é a Universidade Aberta que possui uma maior diversidade de conteúdos pois, além dos referidos, dispõe também de língua gestual e elementos gráficos sem descrições. No que concerne aos formatos alternativos, a UAb refere o vídeo, enquanto a OUNL e a OUC referem áudio, vídeo e textual, enquanto a UNED indica áudio, língua gestual, vídeo e textual. Quando questionadas em termos de ferramentas mais utilizadas, a UAb refere textual, a OUNL e a OUC referem textos, testes e gráficos e a UNED identifica áudio, língua gestual, vídeo e textual. Procurou-se também saber qual a ferramenta mais utilizada para comunicar, sendo que o fórum foi resposta unânime.

Aquando da pesquisa dos *links* das Universidades Abertas, observou-se que, considerando as envolvidas no estudo, a UNED é a instituição com maior número de

estudantes inscritos e a frequentar com e sem NEE e/ou DA, sendo por esta constatação que se deduz que se tem vindo a desenvolver um grande investimento em termos inclusão nas áreas das estratégias, metodologias, conteúdos e recursos mais diversificados, no sentido de desenvolver uma maior aptidão em responder às necessidades do seu universo de estudantes.

11.1.6 – Caraterização da avaliação

Apesar de no estudo as Universidades Abertas terem sido específicas quanto ao processo como se procede à avaliação das aprendizagens destes, um princípio é comum: todos os estudantes são submetidos a avaliação. Porém, ao contrário das restantes, na Universidade Aberta da Grécia e a Universidade Aberta do Chipre não há adaptações em termos de avaliação. Além deste aspeto, no caso de três instituições - as Universidades Abertas portuguesa, espanhola e holandesa- foi igualmente referido que era dado mais tempo no que respeita à duração das provas de exame e de entrega de trabalhos. No entanto, apesar de terem sido solicitados os critérios a que os estudantes com NEE e/ou DA eram submetidos, estes não foram sendo descritos especificamente.

11.1.7 – Caraterização das Universidades Abertas em termos inclusivos

No que se refere à caraterização das Universidades em termos inclusivos todas manifestaram possuir arquitetura inclusiva. No entanto, registou-se a situação da Universidade da Holanda onde cerca de 25% do curso exige uma componente presencial. No caso da Universidade Aberta portuguesa, apesar do tipo de ensino não pressupor a presença do estudante, há, contudo, a existência da componente de avaliação presencial no caso dos cursos de licenciatura, sendo que nestes casos são realizadas nos *Centros Locais de Aprendizagem*, rede de centros locais da instituição procurando o estudante um local mais próximo e mais apto para receber o estudante com NEE e/ou DA.

11.1.8 – Existência de ajuda financeira.

As Universidades Abertas europeias estudadas foram questionadas sobre a existência ou não de um subsídio ou apoio financeiro aos estudantes com NEE e/ou DA e, revelou-se, que das cinco respostas obtidas, duas afirmam que não possuem o referido apoio: a Universidade Aberta da Grécia (HOU) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), sendo que ele existe na Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e na Universidade Aberta do Chipre (OUC). Relativamente à Universidade Aberta da Holanda, o referido apoio financeiro também existe, todavia este é estabelecido de acordo com o rendimento apresentado pelo estudante no ato da inscrição. No caso da Universidade Aberta do Reino Unido, o apoio financeiro é igualmente atribuído, já que este país, à semelhança do que acontece nos Estados Unidos relativamente ao ensino superior e aos estudantes com NEE e/ou DA, existe uma legislação de apoio educativo e uma política educativa que reforça o sentido de um ensino inclusivo, bem como de uma educação online inclusiva de acordo com Long, Richardson, & Woodley (2004).

11.1.9 – Formação dos professores, tutores, técnicos.

No que respeita à formação dos professores, tutores e técnicos torna-se pertinente saber as medidas que as instituições tomam no sentido de promover e facultar aos seus estudantes com NEE e/ou DA uma educação a distância verdadeiramente inclusiva.

De acordo com os dados obtidos procedeu-se à elaboração de uma tabela, no entanto, o Reino Unido não se encontra contemplado devido à ausência de informações nos documentos fornecidos pelo Prof Richardson. Contudo deduz-se que a formação dos professores, tutores e técnicos deve constar na instituição já que neste país existe legislação educativa de cariz inclusivo e faz regularmente tratamento estatístico para aferir o percurso académico dos estudantes com NEE e/ou DA (Richardson, 2009, 2010).

Professores, tutores, técnicos, ...				
Universidades Abertas	Formação especial	Tipo de formação existente (seminários presenciais, workshops, webinars, Online training tutorials, ...?)	Disponibilização da formação (univ. ou instituto - sim ou não?)	Local da formação
Hellenic Open University (HOU), Greece	Não	-----	-----	-----
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Não	-----	-----	-----
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Sim	não há dados	não há dados	Em casa, na universidade ou no instituto
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Sim	Workshops and Online Training Tutorials	Não (um Instituto holandês leciona as Workshops)	Na universidade e <i>online</i> (o Instituto realiza filmes e casos que servem de exemplo sobre " <i>como lidar com estudantes com deficiências</i> ")
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Não	-----	-----	-----

Tabela 7 - Dados sobre a formação de professores, tutores e técnicos nas Universidades Abertas europeias.

De acordo com a tabela 7, enquanto a maioria das Universidades Abertas não possui uma formação de professores, tutores e técnicos ao nível do desenvolvimento de competências para lecionar especificamente estudantes com NEE e/ou DA, duas Universidades Abertas, nomeadamente a da Espanha e a da Holanda, proporcionam essa formação. Contudo, apesar de no caso de Espanha não ser revelado o tipo de formação, nem quem disponibiliza a formação, considera-se que, devido ao elevado número de estudantes com NEE e/ou DA esta seja uma mais-valia para que o corpo docente esteja mais atento a abordagens inclusivas.

No caso da Holanda, os dados são mais concretos. Segundo estes, a formação é disponibilizada no contexto de *Workshops* e *Online Training Tutorials*, que é consistente com a metodologia do modelo usado em educação a distância, onde a perspectiva de uma aprendizagem colaborativa promove um sentido de interação mais

propício a uma ideia de comunidade de aprendizagem. O facto de as *Workshops* decorrerem num Instituto dá a ideia de haver outros espaços educativos preocupados com a implementação de uma educação a distância inclusiva. Além destes aspetos, o facto de a instituição promover a realização de filmes e casos que servem de “exemplo sobre como lidar com estudantes portadores de deficiências” é mais um dados que confirma o cariz colaborativo, ou seja, os professores, tutores e técnicos, através da partilha de melhorar a educação superior a distância.

11.1.10 – Reflexão

No final do questionário, colocou-se uma questão aberta que apelava à reflexão e que relembramos: *considera muito relevante para uma abordagem inclusiva os contributos dos estudantes com NEE e/ou DA?*

As Universidades Abertas europeias envolvidas no estudo, incluindo a do Reino Unido, foram unânimes e consideraram como importante a presença de estudantes com NEE e/ou DA no Ensino Superior a Distância, reforçando assim o propósito de uma educação inclusiva a distância, mas não apresentam as razões de tal reflexão.

11.2 – Apresentação, análise e interpretação dos dados do 2º Questionário:

11.2.1 – Caracterização da Amostra: Universidade Aberta (UAb), Portugal, e estudantes inscritos com NEE e/ou DA

Tendo em conta as informações recolhidas com 2º questionário, torna-se pertinente dizer que os questionários foram disponibilizados *online* e que se registaram 21 respostas. O questionário foi centrado na UAb, Portugal, com o intuito de centrar o estudo numa primeira fase nas Universidades Abertas europeias, no qual a Universidade Aberta portuguesa participou e, numa segunda fase, inquirir os estudantes com NEE e/ou DA sobre a forma como “sentem” a progressão dos seus estudos na educação a distância. Das 21 respostas obtidas 12 são de estudantes com NEE e/ou DA, tendo sido nestes dados que se focou este tratamento e análise de dados.

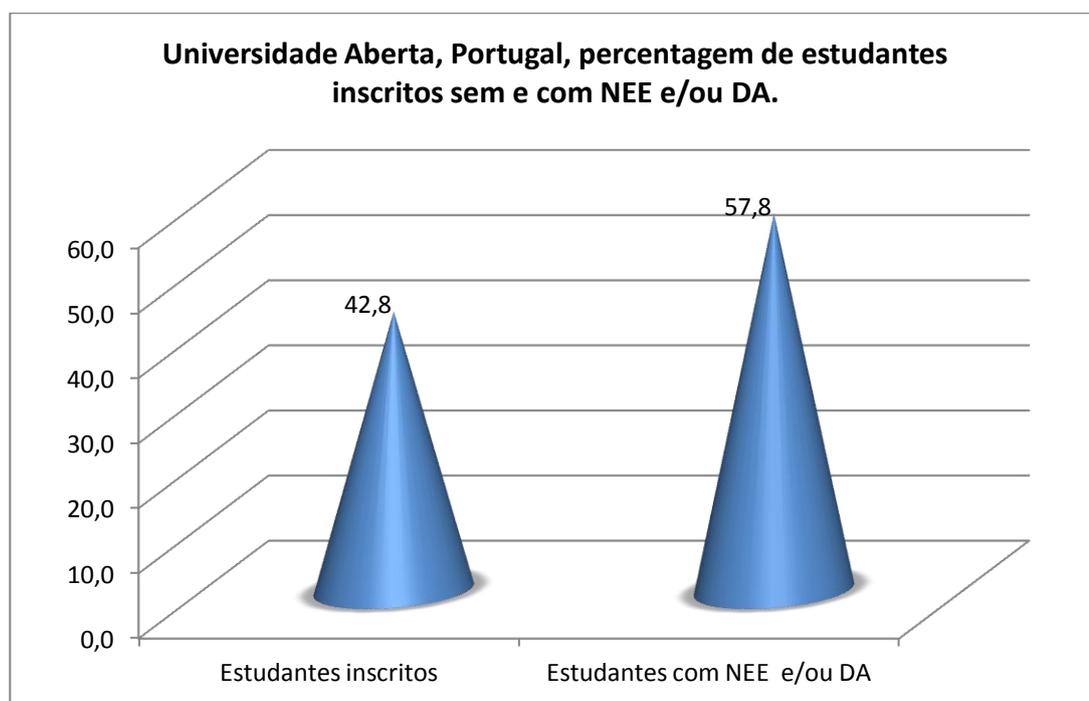


Gráfico 5 - Percentagens de estudantes com e sem NEE e/ou DA de acordo com os dados obtidos no questionário 2

Verificou-se também que existiu um maior número de inscrições durante o ano letivo de 2009/2010. Sabe-se que este ano letivo coincidiu com anos civis de viragem e de algum contexto financeiro problemático, no entanto não existem mais dados que possam revelar de modo mais coerente esta tendência.

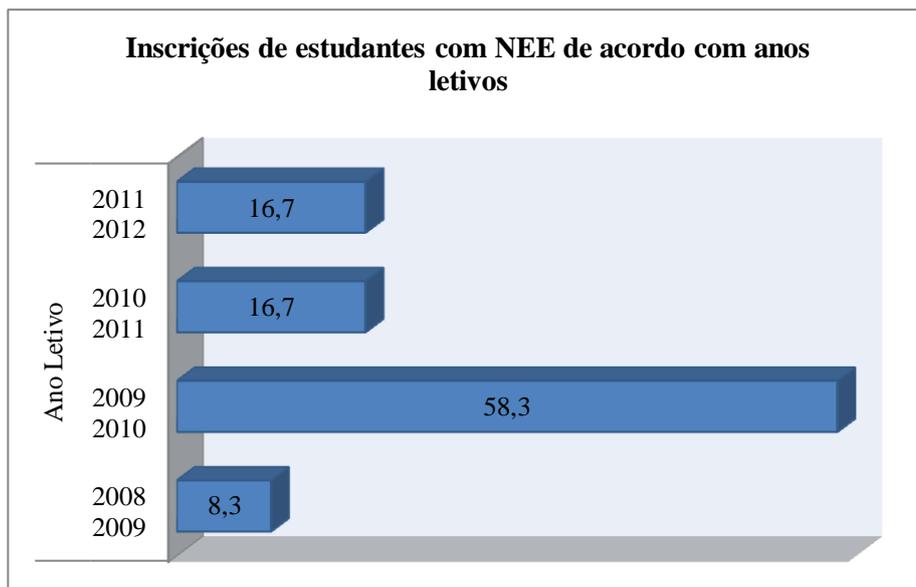


Gráfico 6 - Percentagens de inscrições de estudantes com NEE e/ou DA de acordo com anos letivos.

Na conceção do questionário considerou-se pertinente saber o país de origem e o domicílio dos estudantes com NEE e/ou DA para aferir a existência de predisposição em inscrições que fossem perto da área do campus da UAb portuguesa. No entanto, como os resultados obtidos foram díspares, optou-se por deixar de parte essa análise, não tendo sido observada qualquer pertinência para o estudo.

Relembrando que em algumas situações, como na Universidade Aberta do Reino Unido, em que houve uma maior percentagem de mulheres com NEE e/ou DA também se procurou saber se o mesmo se passava com a Universidade Aberta em Portugal. Contudo, verificou-se que, apesar de não ser muito significativa a diferença, há uma ligeira incidência no género masculino.



Gráfico 7 - Género dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb, Portugal

No que respeita às idades e faixas etárias de maior incidência procedeu-se à elaboração da tabela 8 e tendo-se verificado que há uma certa incidência, relativamente aos valores quando comparados com as restantes Universidades Abertas europeias, no sentido em que também elas, tal como a UAb portuguesa, têm uma faixa etária predominante em torno dos 30 e dos 40 anos

Idades	Universidades Abertas Europeias: Estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar	UAb Portuguesa: Estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar
<30	16,7	2
≥31 ≤40	41,7	5
≥41 ≤50	16,7	2
>50	25,0	3
Total	100	12

Tabela 8 – Percentagens das idades dos estudantes com NEE e/ou DA a frequentar a UAb em Portugal.

Estes dados são coerentes com o facto de muitos indivíduos, findos os seus estudos no ensino básico e secundário, e muitos deles após terem encontrado o primeiro emprego, procuram outras formas de melhorar as suas condições de vida a nível económico. Apesar de existirem algumas políticas inclusivas e incentivadoras ao empregador que contrata indivíduos com NEE e/ou DA a verdade é que, estes à semelhança dos outros, também procuram melhorar a sua situação social e o papel que desempenham na comunidade.

É indiscutível que contexto socioeconómico do país e a precaridade laboral é muito sentida nestas idades, entre os trinta e um e os quarenta anos, em início de carreira e em início de constituição de família o que obriga os seus cidadãos com e sem NEE e/ou DA e a fazerem uso do seu sentido de empreendedorismo e a procurarem outras formas de formação e de educação superior a fim de criarem um sentido de estabilidade mais tangível.

A outra incidência, refere-se a idades acima dos 50 anos o que é uma evidência também de alguma instabilidade laboral também devido ao contexto socioeconómico do país, além de estar inerente o factor da família constituída e da necessidade em manter

um certo *status* de modo a que os dependentes continuem a usufruir das regalias que tinham até então sido estabelecidas. Coerente com estes dados é também o regime de frequência escolhido pelos estudantes que incide num regime parcial, visto que lhes permite manter os postos de trabalho e progredir em termos de formação e educação superior a distância.

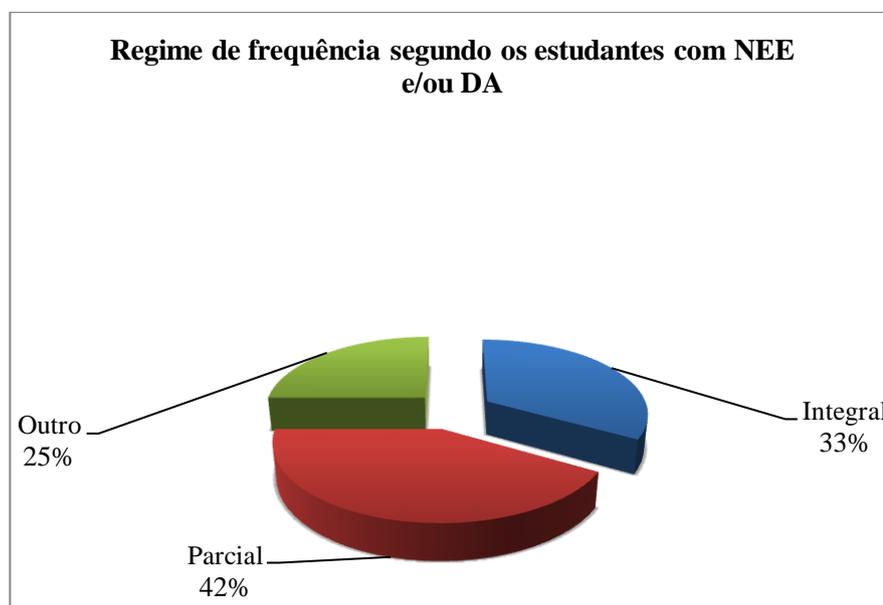


Gráfico 8 – Regime de frequência escolhido pela maioria de estudantes com NEE e/ou DA.

Em seguida procurou-se saber se havia uma tendência na escolha do curso a frequentar. Segundo os inquéritos recolhidos e os dados verificados no 1º questionário havia alguma incidência no contexto das Ciências Sociais. No caso da UAb portuguesa, essa incidência sofreu algumas alterações de acordo com as referências dos estudantes. Assim sendo, verificou-se que a maior parte dos estudantes com NEE e/ou DA que responderam ao questionário se encontram inscritos nos cursos de Licenciatura em Educação e em Ciências da Informação, cada um com um percentagem de 25% de inscritos, seguindo-se a Licenciatura em História, com 16,7%, à qual se segue as Licenciaturas em Mulher e Arte Europeia, Gestão, Ciências Sociais e Outros, cada uma com 8,3% respetivamente.

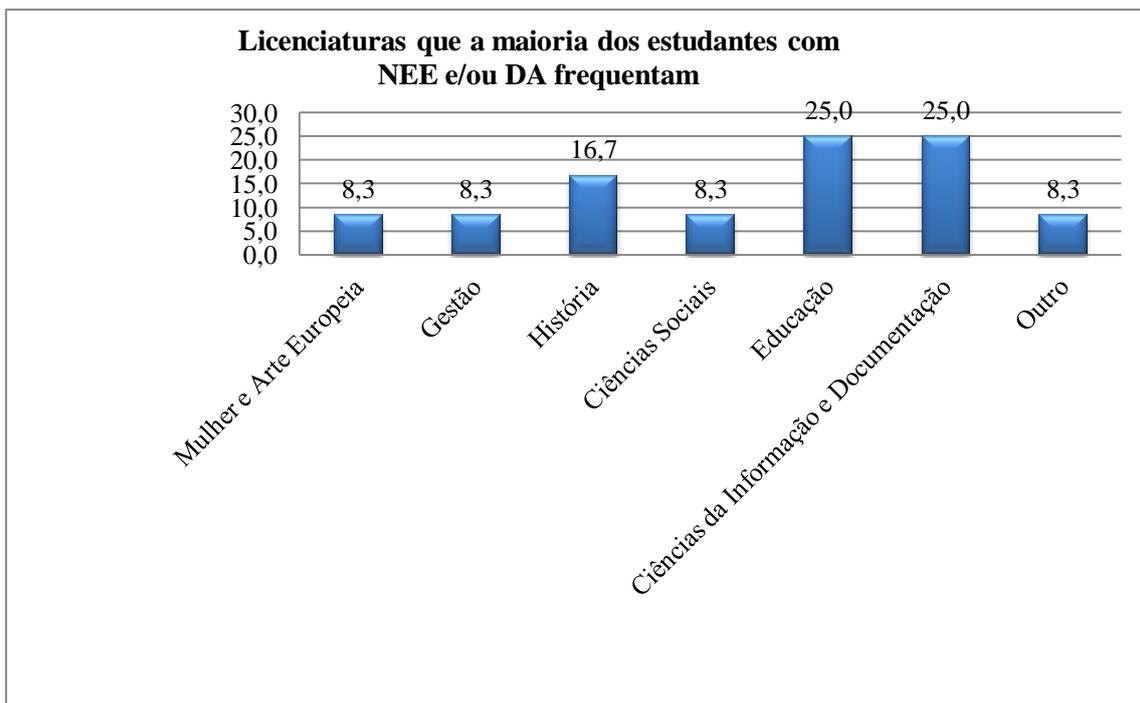


Gráfico 9 - Dados das Licenciaturas mais escolhidas por estudantes com NEE e/ou DA.

Nesta fase procurou-se identificar os motivos que nortearam as escolhas dos estudantes com NEE e/ou DA, sendo por esse facto que foi permitido aos estudantes responderem mais do que um motivo. Assim sendo, de acordo com as consultas efetuadas, verificou-se que os dois primeiros motivos mais evidentes se relacionavam com a facilidade na gestão do tempo e a flexibilidade proporcionada face à vida profissional e pessoal, seguindo-se a impossibilidade de frequentar um curso presencial devido a barreiras arquitetónicas, as facilidades na gestão geográfica, a falta de materiais ou adaptações adequadas às necessidades em questão no ensino presencial. Por último, inserido no motivo “*outros*”, surgiram três respostas bastante relevantes:

- a inexistência de transportes adequados às suas necessidades;
- o facto de ser o único local onde existia o curso que pretendia (referindo-se em específico à Licenciatura em Mulher e Arte Europeia);
- a total inadaptação do ensino superior presencial a pessoas com quaisquer tipo de dificuldades;

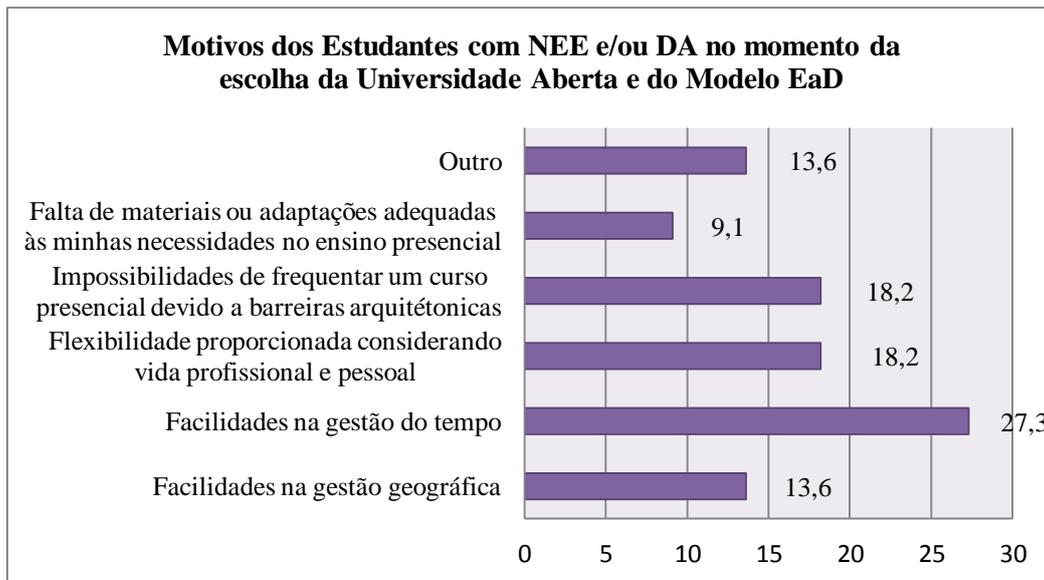


Gráfico 10 – Razões dadas pelos respondentes para a escolha da Univ. Aberta.

Foi curioso verificar que numa primeira observação os motivos iniciais eram semelhantes aos evidenciados pelo cidadão comum, sendo que só posteriormente é que outros mais relacionados com NEE e/ou DA são enumerados. Tornou-se claro o ênfase que os estudantes com NEE e/ou DA dão às suas limitações ou dificuldades, alertando sempre que possível a inadequação e a inadaptação presente nos cenários que os rodeiam sejam estes físicos, reais, ou virtuais, apelando sempre para um sentido de inclusão só mesmo em situações de impossibilidade extrema.

Todavia procurou-se saber também qual a posição dos estudantes relativamente ao uso dos recursos pedagógicos enquanto facilitadores do processo de aprendizagem. Relativamente aos dados recolhidos há uma clara evidência de que há uma “melhoria significativa” com 33,3%, e uma “melhoria bastante significativa” com 33,3% também. Contudo, há ainda muito espaço para melhorar já que apenas 8,7% considerou “grande melhoria”, portanto os estudantes com NEE e/ ou DA encaram os recursos pedagógicos com significativos e de grande relevância, no entanto há ainda um caminho a percorrer no sentido de os tornar verdadeiramente excelentes.

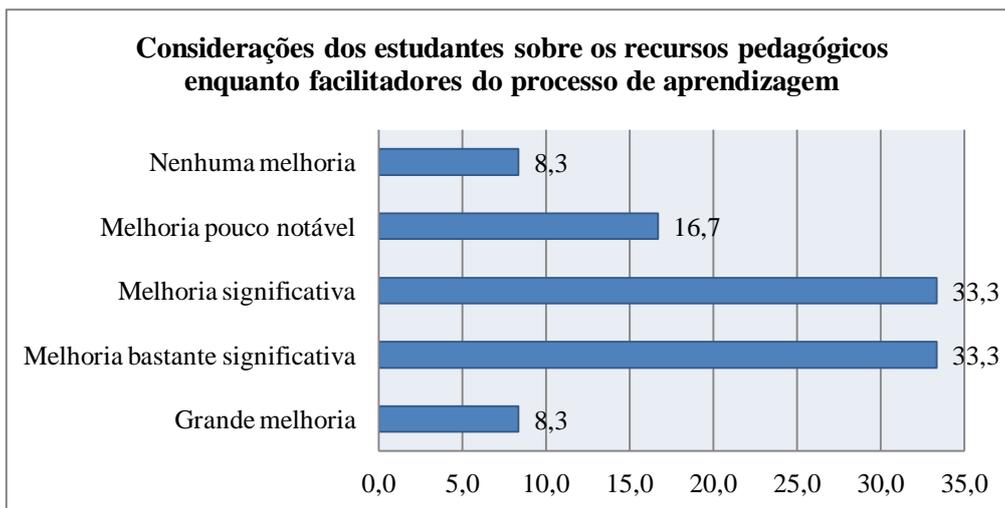


Gráfico 11 - Considerações dos estudantes sobre os recursos pedagógicos enquanto facilitadores do processo de aprendizagem.

11.2.2 – Identificação da NEE e/ou DA de acordo com os estudantes com NEE e/ou DA da Universidade Aberta, Portugal.

Quando inquiridos sobre a NEE e/ou DA, as respostas dos estudantes, que podiam incluir mais do que uma NEE e/ou DA, centralizaram-se na NEE motor, com 40%, na NEE visual, com 26,7%, na NEE cognitiva/neurológica com 13,3% e, por fim na NEE auditiva, no daltonismo e na dificuldade de assimilação dos conteúdos leccionados, com 6,7% respetivamente.

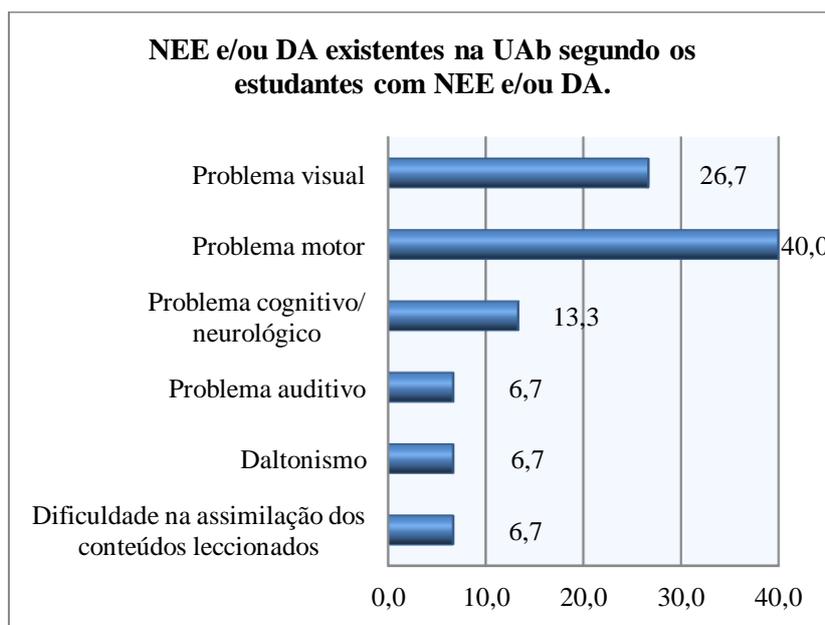


Gráfico 12 - NEE e/ ou DA existentes na UAb.

Estes resultados revelaram que os estudantes com NEE e/ou D. A. recorrem à educação a Distância não por terem dificuldades em estudar ou por ser uma via mais fácil, ou mesmo por haver uma maior facilidade nas temáticas abordadas, mas sim por se apresentar como uma solução eficaz. Contudo, é cada vez mais imperativo e urgente tomar medidas e criar estratégias, bem como adaptar metodologias para que as “portas” da inclusão se mantenham realmente abertas para todos, neste caso na educação a distância.

11.2.3 – Existência e validação do departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA

A existência e a validação de um departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA é vista como uma mais-valia significativa quando se tem em conta o papel que pode desempenhar nomeadamente no auxílio destes estudantes, tanto a nível psicológico como nas disponibilização de recursos. Assim sendo, esta questão foi também considerada e, numa primeira fase, os estudantes foram questionados sobre se tinham conhecimento ou não da existência desse departamento.

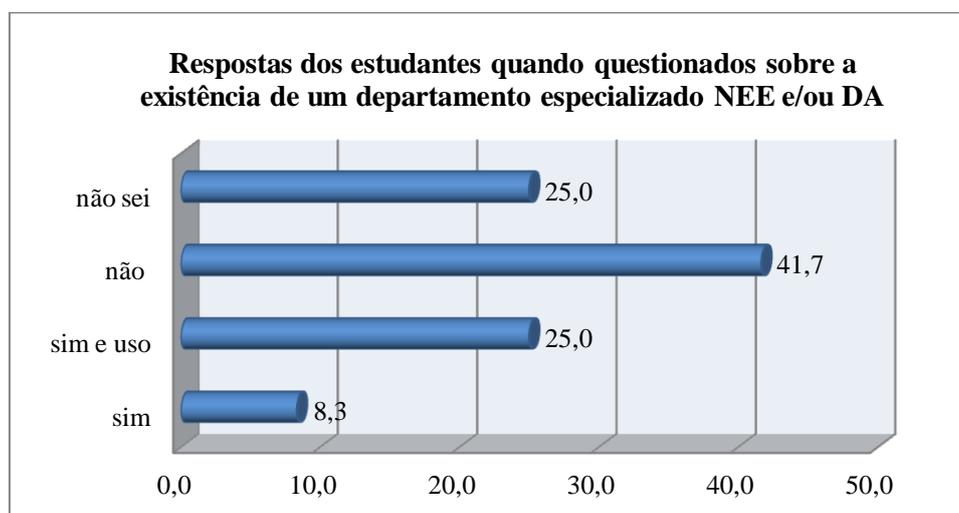


Gráfico 13 - Respostas dos estudantes sobre a existência de um departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA.

De acordo com os dados obtidos, constatou-se que quase metade dos inquiridos, 41,7%, desconheciam a existência de um departamento de apoio, enquanto 25% indicava que não sabia se existia, outros 25% referiam que conheciam e que usam o apoio desse departamento e apenas 8,3% tinha conhecimento. Face à apreciação destes dados deduz-se que a existência do departamento pode ser uma mais-valia desde que

devidamente dinamizado junto do seu público-alvo para que possa ser rentabilizado ao máximo. Considerando que dos inquiridos, 25% das respostas corresponderam ao “sim e uso”, enquanto o mesmo número correspondeu a “não sei” e 41,7% indicou que não sabia sequer a existência do departamento de apoio, torna-se urgente proceder a um conhecimento deste mais alargado, visto que pode vir a ser um dos pilares para uma postura de educação superior inclusiva a distância.

Após a questão relativa ao conhecimento do departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA, considerou-se pertinente saber se essa tinha sido determinante no momento da escolha académica. Tendo-se registado um total de 40% de respostas para sim, enquanto 60% para não. Deduziu-se que estes valores são coerentes com o conclusão respeitante ao maior valor para o “não” sobre a existência do departamento” anteriormente descrito - *como não se sabe se existe nem há informação sobre, é porque provavelmente não existe*. Ainda relacionado com esta área, questionaram-se os estudantes no sentido de saber se o departamento, nos casos em que os estudantes tiveram contato com ele, desempenhou um papel preponderante no seu desempenho académico.

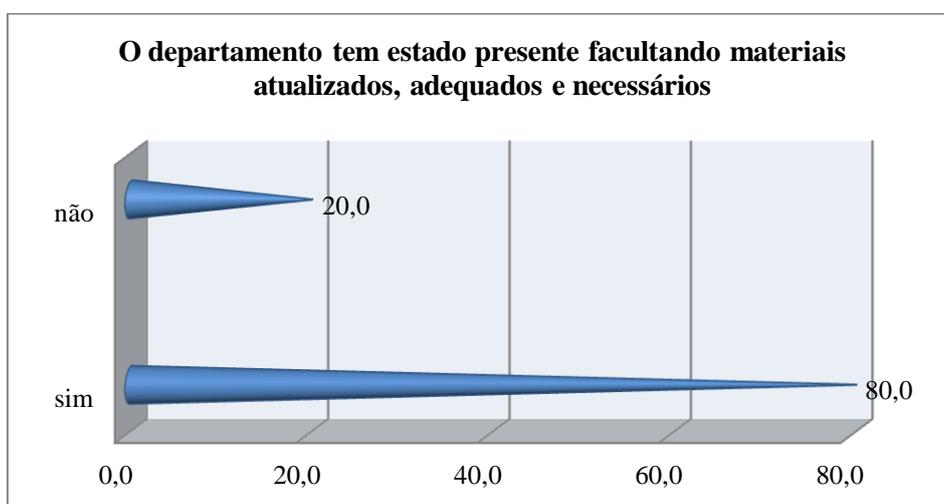


Gráfico 14 - Percentagens das respostas dos estudantes com NEE e/ou DA sobre o impacto que o departamento desempenhou no seu percurso académico.

De acordo com as respostas alcançadas, 20%, para “não tem estado presente facultando materiais atualizados, adequados e necessários”, face 80% para um “sim, tem estado presente facultando materiais atualizados, adequados e necessários”, conclui-se que do universo de estudantes que contactou o departamento em questão, houve uma colaboração/auxílio verdadeiramente sentido e de grande significado para os estudantes, corroborando a ideia previamente descrita – *é urgente dinamizar mais a existência do*

departamento de apoio aos estudantes com NEE e/ou DA para que estes se sintam verdadeiramente amparados e inseridos num sistema de educação superior a distância plenamente inclusivo.

11.2.4 – Caraterização do regime EaD.

A fim caraterizar o regime EaD aos olhos dos estudantes com NEE e/ou DA, elaborou-se um grupo de questões que evidenciou o conhecimento deles sobre esta temática. Dos inquiridos, 83,4%, identificaram o *Elearning* como sendo o modelo mais utilizado, enquanto que apenas 8,3% indicava *Mobilie-learning* e que não compreendia a questão.

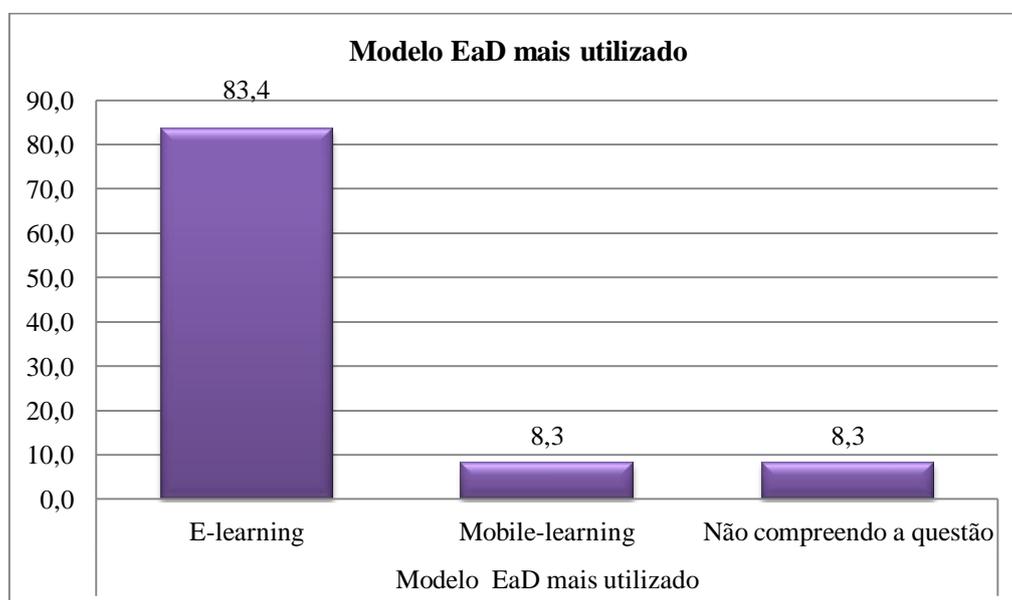


Gráfico 15 - Percentagens das respostas dos estudantes com NEE e/ou DA quando questionados sobre o modelo EaD.

Uma vez identificado o modelo EaD, procurou-se saber se os estudantes com NEE e/ou DA tinham ou não frequentado o modelo de ambientação, no sentido de aferir se este era visto como algo de muito relevante aquando da tomada de decisão da frequência de um curso superior em educação a distância.

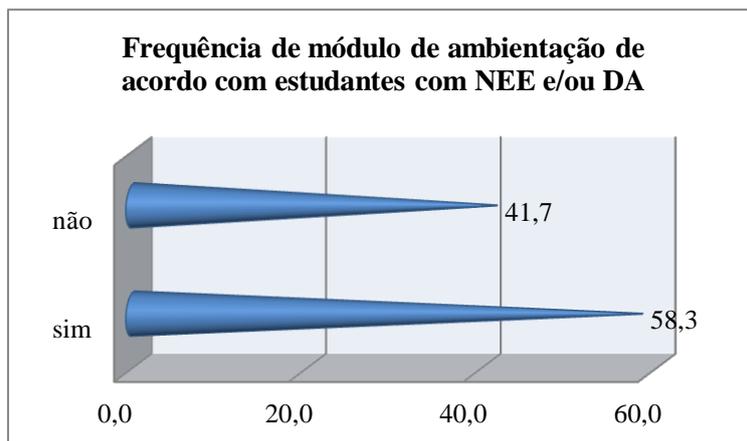


Gráfico 16 - Respostas dos estudantes com NEE e/ou DA relativamente à frequência do módulo de ambientação ou não.

De acordo com o gráfico, 58,3% estudantes com NEE e/ou DA frequentaram o *Módulo de Ambientação*, enquanto 41,7% não frequentaram. O que é indicador deste valor e da proximidade entre eles é que, apesar de haver uma maioria a frequentar o módulo de ambientação, há uma percentagem considerável de estudantes que ainda não o frequenta. O porquê desta atitude assume importância para se verificar se a frequência é devido a quererem saber como se processa o EaD ou se os estudantes dizem sim a esta opção porque consideram que de facto os vai “ambientar” melhor. Todavia seria uma perspectiva interessante explorar este campo.

Relativamente à questão sobre o LMS utilizado, todas as respostas referiram o *Moodle*.

Um outro elemento também contemplado neste estudo foi identificar se havia algum tipo de “*sessões presenciais*”. Segundo a resposta da Universidade Aberta ao 1º questionário, de acordo com o membro do P. A., o tipo de ensino presente na instituição não pressupõe a presença do estudante, mas em situações específicas, tais como a realização de provas, procura-se o local mais próximo e mais apto para que o estudante com NEE seja recebido em pleno, tentando deste modo superar quaisquer barreiras que possam surgir, quer ao nível arquitetónico e a outros. Todavia, é interessante verificar que, quando questionados os doze estudantes com NEE e/ou DA, se registaram 80% de respostas declarando que não existiam sessões presenciais, sendo que 20% revelou que sim, o que se deduz que estes 20%, se deslocaram de algum modo ao *campus* da UAb e se enquadram nos pressupostos inclusivos revelados pelo membro do P. A. ou participaram em sessões de *chat*.

Relativamente aos conteúdos mais utilizados, os estudantes com NEE e/ou DA destacaram o *uso de vídeo*, com 40%, seguindo-se o *áudio e os textos em script* com 26,7% respetivamente e, por fim, o *formato em PDF*, com 6,7%. Segundo estas respostas, que permitiam a escolha de mais do que uma opção, o facto de o *vídeo* ocupar um lugar de destaque, acompanhado depois pelo *áudio e pelos textos em script*, é evidente manifestação de preferências dos estudantes com NEE e/ou DA.

Por exemplo, há uma evidência incontestável de que muitos dos professores da UAb disponibilizam *materiais em PDF* e, só quando contactados pelos estudantes indicando a impossibilidade de aceder ao conteúdo do documento devido às suas limitações e/ou dificuldades é que se veem perante um universo que desconheciam. Torna-se por isso significativo proceder à identificação das NEE e/ou DA e à comunicação destas para que o docente assuma uma postura de facilitador ou medidor do processo de aprendizagem mais válida.

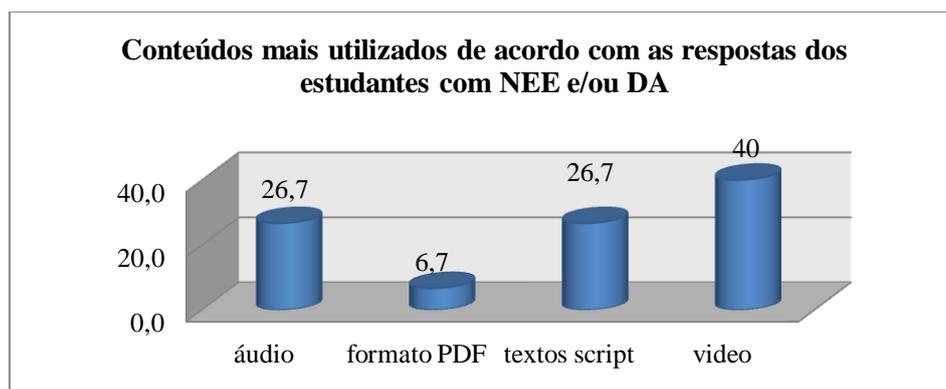


Gráfico 17 - Conteúdos mais utilizados segundo os estudantes com NEE e/ou DA.

11.2.5 - Utilização de produtos de apoio.

Quando confrontados com o uso ou não de produtos de apoio metade dos estudantes com NEE e/ou DA responderam afirmativamente, enquanto os restantes negativamente. Tornou-se por isso pertinente identificar que a tipologia de produtos de apoio que era utilizada. Assim sendo, das respostas obtidas os produtos de apoio enunciados foram:

- Rato adaptado;
- Sistema de voz Jall;
- Leitor de ecrã;
- Linha Braille OCR (reconhecimento ótico de caracteres)

Não se encontrando contemplado como produto de apoio, houve, porém, referencia a ajustamentos ao nível do horário.

Todavia, a informação não incidiu especificamente num ou noutro, sendo por esse motivo que estatisticamente não foi tratado e não foi visto como pertinente para o estudo em elaboração.

11.2.6 - Experiência em ambientes virtuais de aprendizagem.

Relativamente à experiência em ambientes virtuais de aprendizagem, de acordo com as respostas dos estudantes com NEE e/ou DA, quando inquiridos sobre as atividades que consideram mais inclusivas, os *jogos e as discussões nos fóruns* foram as elegidas, com 18 %, seguindo-se os *textos, os testes e a resolução de casos* com 14%, depois os *resumos e os trabalhos de grupo* com 9%, e no final surgem os *ficheiros digitais* somente com 4%.

Assim sendo e, face ao exposto, contando com a ênfase dado aos jogos e às discussões nos fóruns, deduziu-se que estes estudantes preferiam participar em atividades onde os sentidos da colaboração e da partilha estivessem mais presentes e, o facto de aos olhos dos seus colegas serem encarados de “igual para igual” dá-lhes uma atitude de confiança e de estima que os encoraja a manter essa postura, provando não só a eles próprios, mas também a tudo o que os circunda que efetivamente a balança e os valores estão bem equilibrados. Este aspeto é também evidenciado com o valor alcançado para os ficheiros digitais, que corresponde somente a 4%, como já foi referido.

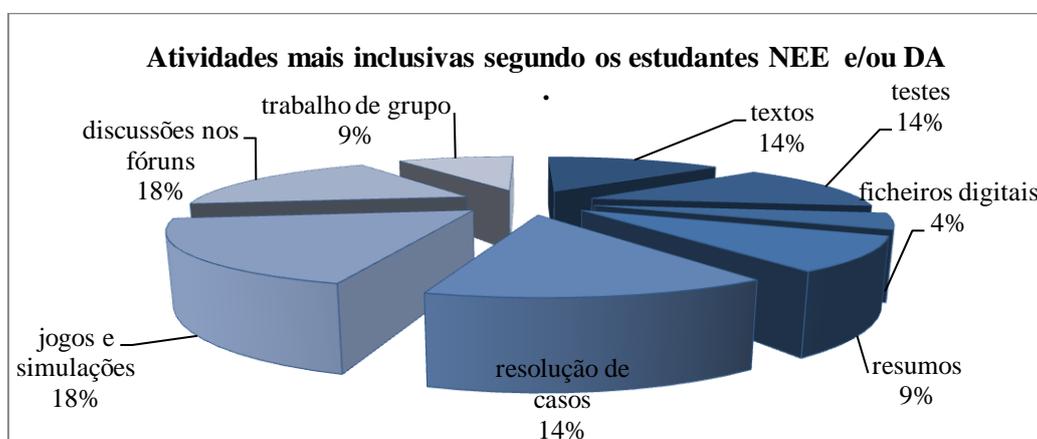


Gráfico 18 - Percentagens sobre as atividades mais inclusivas segundo os estudantes com NEE e/ou DA, sendo que mais do que uma resposta foi permitida.

Ainda relacionado com a questão da interação, quando os estudantes com NEE e/ou DA foram questionados sobre as *ferramentas mais utilizadas para comunicar*, curiosamente destacaram o *e-mail*, com 47,6%, seguindo-se os *fóruns*, com 42,9%. No entanto, segundo o 1º questionário respondido pela responsável do Projeto Acessibilidades, na UAb, apesar de estes valores dependerem das unidades curriculares e dos professores, a ferramenta de eleição é o fórum. de acordo com o que está definido no Modelo Pedagógico Virtual. Crê-se que estas duas constatações dependem não só do professores da unidade curricular, as também porque é a ferramenta definida para comunicação pelo Modelo Pedagógico Virtual da UAb, embora possa ser complementada por outras à escolha do professor. Será de supor que em situações de maior interação do grupo, até para que todos tenham acesso às temáticas abordadas, o uso do fórum seja o mais frequente. Porém, em situações de dúvida e/ou esclarecimento pessoal, o uso do *e-mail* seja o mais recorrente. Contudo, se para muitos o recurso aos *chats* seja visto como uma opção, a maioria dos estudantes parece não se sentir muito “confortável” em interagir nestes espaços .

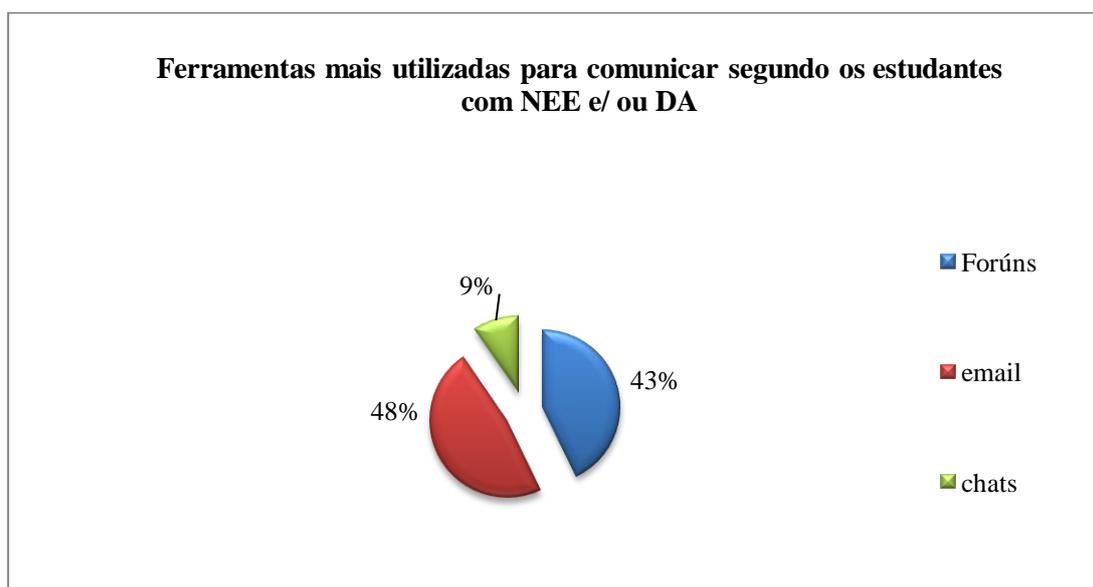


Gráfico 19 - Ferramentas mais utilizadas para comunicar segundo os estudantes com NEE e/ou DA.

11.2.7 – Caraterização da avaliação em termos inclusivos.

De acordo com os dados disponibilizados, procedeu-se à elaboração de uma tabela, pretendendo-se contabilizar qual o critério de avaliação mais comum tendo em conta a NEE em questão.

NEE e/ ou DA	Critérios inerentes à avaliação				
	mais tempo disponibilizado	o mesmo prazo que os colegas	tempo de realização de testes e frequências diferente	realização de testes em formato eletrónico	não se aplica
Daltonismo		1			
NEE auditivo					1
NEE cognitivo/neurológico		5			
NEE motor	1	5	1	1	
NEE visual	1	2	1	2	
NEE na assimilação dos conteúdos		1			
Total	2	14	2	3	1

Tabela 9 - Critérios inerentes à avaliação tendo em conta a NEE e/ou DA.

A azul destaca-se o critério inerente à avaliação mais comum, bem como a NEE e/ou DA mais predominante. Tal como a tabela indica, verificou-se que os estudantes com NEE ao nível da audição não se enquadram nestes critérios, pelo que não se aplica o uso de critérios diferentes relativos ao aspeto da avaliação. As restantes não servem de impedimento no decurso da vida académica no ensino superior, daí que não surjam muitas alterações entre estes estudantes e os restantes o que faz deduzir este público-alvo seja efetivamente uma mais-valia.

11.2.8 – Caraterização da UAb em termos inclusivos.

No que respeita ao aspeto inclusão existente na UAb, segundo a perspetiva dos estudantes com NEE e/ou DA foram elaboradas questões no sentido de aferir o que existia na instituição.

De acordo com o gráfico, nas “visitas” dos estudantes à UAb, tendo em linha de conta a perspectiva inclusão, estes consideraram que a instituição possui alguns recursos educacionais disponíveis e *hardware* inclusivo, cada uma com 25% respetivamente. Relativamente à arquitetura inclusiva, as respostas remetem para 15%, sendo que 10% é relativo a uma frequência presencial inferior a 25% do campus universitário. Em último lugar destacou-se 5% relativo a materiais em Braille, a situações que não se aplicam e também a nenhum dos indicados. Com esta leitura torna-se presente que apesar de existir indícios de inclusão, há ainda muito espaço para proceder à expansão e melhoria destes, de modo a colmatar melhor as carências sentidas e facilitar a promoção de uma educação superior no ensino a distância. Contudo é necessário sublinhar que se trata duma Universidade Virtual e o seu campus é virtual.

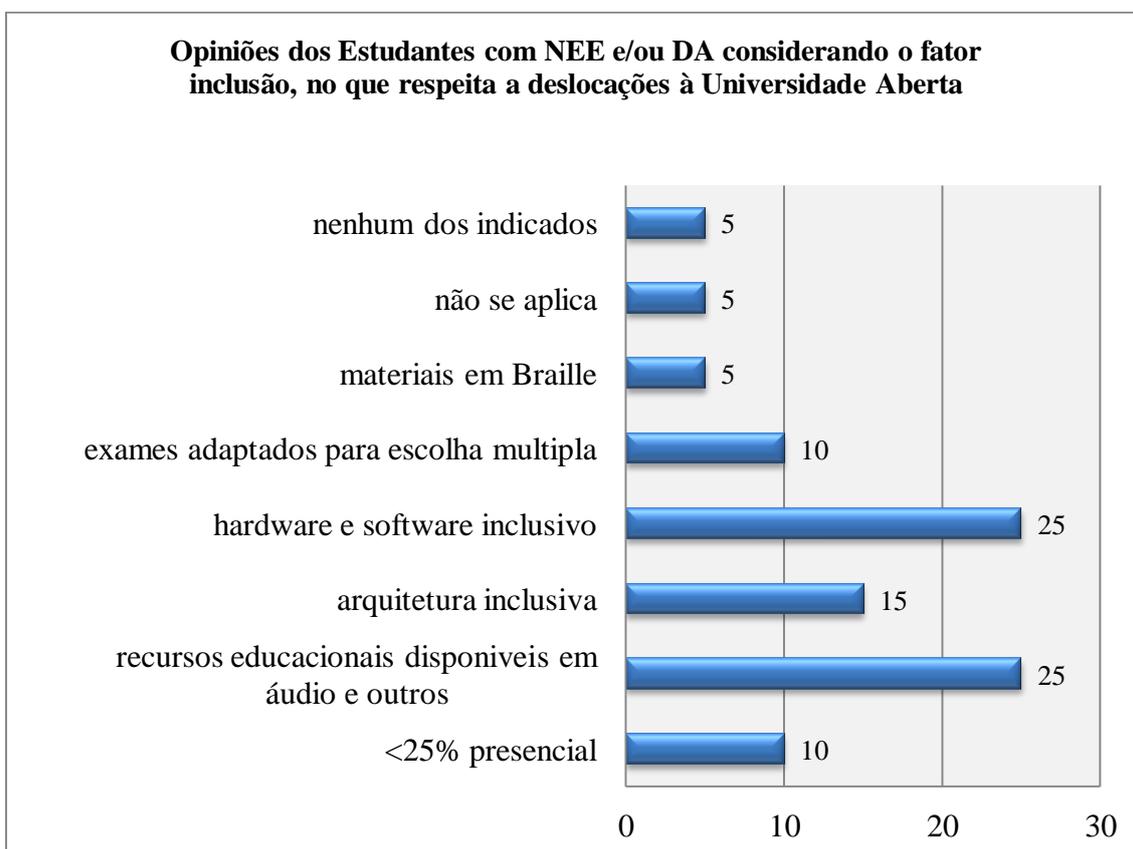


Gráfico 20 - Opiniões dos estudantes com NEE e/ou DA considerando o factor inclusão, no que respeita a deslocações à Universidade Aberta.

Coerente com esta dedução é resposta dos estudantes quando confrontados com a questão subordinada à atualização e à resposta da instituição face às necessidades dos

estudantes com NEE e/ou DA, verificando-se que metade concorda que “há atualização” e metade discorda, afirmando que “não há atualização”. Relativamente às condições de acessibilidade no momento da escolha no ato da matrícula, os mesmos dados mantêm-se, ou seja, 50% teve em conta as condições de acessibilidade, enquanto os outros 50% não.

11.2.9 - Reflexão.

Na fase final do questionário foi solicitado aos estudantes que refletissem sobre o que gostariam de ver “melhorado”. Eis as respostas:

- Inovações ao nível do *software*;
- Existência de um tutor que acompanhasse os meus estudos e estivesse mais presente;
- Bolsa de estudo para estudantes portadores de deficiência;
- Melhor acessibilidade aos manuais necessários;
- Legendagem nos recursos de vídeo;
- Mais e melhores recursos eletrónicos adaptados a pessoas com NEE ao nível da visão.

Estas respostas denunciam as áreas de carência sentidas pelos estudantes NEE e/ou DA e iluminam trilhos possíveis para que se possam superar os dificultadores que vão surgindo. Até porque, foi solicitado aos estudantes a que este estudo se dedicou que, caso desejassem, podiam deixar o seu *e-mail* para responder a questões futuras e, curiosamente apenas dois dos inquiridos deixaram essa referência o que de certo modo também é uma evidência de que algo a fazer também nessa área. Todavia, pareceu muito relevante terminar com um comentário dos inquiridos sugerindo que o percurso a tomar ainda está numa fase inicial e muito há a fazer no futuro.

“Cada caso é um caso. Quando nos matriculamos e pedem nosso atestado que comprova a nossa deficiência deveríamos ser contactados e questionarem-nos sobre nossas necessidades. Estamos completamente abandonados. Eu necessito de manuais em formato digital e praticamente não existem.”

(um dos inquiridos do Questionário 2)

11.3 - Entrevista semiestruturada a um membro do P. A. da UAb.

Procedeu-se à elaboração de um guião de suporte de uma entrevista semiestruturada, baseada numa tipologia de guião flexível adaptado, que proporcionou ao estudo uma recolha de dados mais diversificado em termos de experiência pessoal segundo Anderson & Kanuka (2003). Outros investigadores, nomeadamente Bogdan & Bilken (1994), defendem também que esta tipologia de entrevista possibilita o cruzamento de informações presentes na entrevista com outros elementos norteadores utilizados na recolha de dados deste estudo. Em termos de análise de conteúdo, este foi organizado de acordo com a construção de uma grelha de categorização a que se sujeitaram os dados em termos de indicadores (Bardin, 2008), tendo-se depois procedido a um cruzamento destes.

Elaborou-se um guião de entrevista, com o intuito de proceder a uma recolha de dados qualitativos e de confiança, que se dividiu entre categoria, objetivo e questão (**Anexo X**) e, uma vez validado, procedeu-se à entrevista. Optou-se por um tratamento qualitativo por se acreditar que é a melhor forma para analisar as ideias expressas pela entrevistada e, ao manusear a mensagem possibilitar a emergência de inferências sobre realidades descritas. Esta forma de tratamento de dados possibilitou, por um lado, analisar dados e características inerentes ao estudo em questão e, por outro lado, quantificar situações descritas no contexto relevantes para o contexto da investigação. Pretendeu-se igualmente partir de uma situação de estudo de caso com uma temática, de certo modo abrangente, para depois se particularizar, ou afunilar, como referem Bogdan & Bilken (1994).

▪ 11.3.1 – Caraterização P. A. da UAb.

No decorrer deste estudo tomou-se conhecimento da existência de um espaço virtual na plataforma designado por *Projeto Acessibilidades* na UAb destinado a esclarecimento de dúvidas, sugestões e eventuais soluções relativamente a obstáculos e dificultadores passíveis de emergir no decorrer da transmissão e aquisição de conhecimento por parte de estudantes com NEE e/ou DA.

Procurou-se identificar os membros responsáveis por esse espaço e proceder a esta modalidade de entrevista com o objetivo conhecer algumas especificidades

inerentes ao P. A. e identificar as necessidades sentidas pelos estudantes, as respostas dadas a essas necessidades e, de certo modo também, observar a dinâmica estabelecida na aprendizagem. Numa primeira fase houve um encontro presencial e, posteriormente, a entrevista teve lugar via e-mail (**Anexo XI**) tendo sido esta a modalidade mais confortável, em termos de disponibilidade para a entrevistada.

O membro que se disponibilizou para a entrevista foi a Prof. Isabel Barros Dias que tem vindo a acompanhar o projeto desde que este foi criado, em outubro de 2008, surgindo em dezembro do mesmo ano a criação do espaço na plataforma *moodle*. Em 2009 há a divulgação de uma primeira versão de um documento com sugestões de procedimentos a ter com estudantes NEE e/ou DA dirigido a coordenadores de cursos e docentes. O P. A. partiu da ideia da então coordenadora do LE@D⁸, a e inicialmente era um grupo multidisciplinar, sendo que posteriormente, o grupo foi alterado.

13.3.2 – Categorização da entrevista semiestruturada.

Procedeu-se à categorização da entrevista semiestruturada (**Anexo XII**), tendo em conta a terminologia de meta-categoria, categoria, subcategoria e indicadores, referindo-se aos excertos da entrevista de onde a informação solicitada é transcrita.

Metacategorias	Categorias	Subcategorias
Contexto histórico e origem do P. A.	Datas	<ul style="list-style-type: none"> • Data de início do P. A.; • Data e início do espaço da plataforma <i>Moodle</i>; • Data de divulgação do documento; • Data da constituição da primeira equipa de trabalho; • Data da constituição da 2ª equipa de trabalho
	Responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pela ideia; • Equipa responsável;
	Motivos	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade do P. A.;
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da plataforma <i>Moodle</i>;
	Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas e procedimentos;
P. A. e Processo ensino aprendizagem dos estudantes com NEE	Estudantes com NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e contato;
	Modelo pedagógico tradicional de EaD na UAb	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação; • Dinamização e contatos;
	Modelo pedagógico virtual de EaD na UAb	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos pedagógicos; • Relação do projeto com os docentes;

⁸ Prof. Alda Pereira

		<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos comunicacionais;
Medidas ou ações específicas do P. A.	Centro de documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos;
	Unidades curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes; • Aspectos comunicacionais;
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo do P. A.;
	Tratamento estatístico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as NEE's
	Formação dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideia ou informação na área de formação dos docentes;
Futuro do P. A.	Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotinas e procedimentos. ▪

Tabela 10 - Divisão das categorias e das subcategorias definidas na categorização da entrevista semiestruturada

11.3.3 – Análise e interpretação dos dados.

Segundo a responsável, o motivo relacionado com a emergência deste projeto veio na sequência de uma constatação de que havia estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb que tinham dificuldades em aceder a materiais de estudo sendo urgente apoiá-los durante todo o percurso académico e não só em relação ao exame, como acontecia no modelo pedagógico tradicional da UAb (anterior a 2006).

“ Antes [de 2008] os serviços académicos limitavam-se a assegurar as melhores condições de exame possíveis, tendo em conta a N.E.E. do estudante.”

Face a essa conjuntura, formou-se uma equipa dedicada a lidar com as necessidades desta tipologia de estudantes e optou-se pela criação de um espaço no Moodle, que foi visto como o meio mais prático de contactar com público-alvo em questão, tendo sempre em vista que a plataforma poderia ser um local de partilha de informações e também um espaço de entreaajuda.

Considerando a opinião da entrevistada, o espaço dedicado ao PA tem vindo a manter a sua dupla valência de entreaajuda e de comunicação entre os elementos do projeto e os estudantes inscritos no espaço. Ainda segundo esta professora responsável, em termos de dinâmicas e procedimentos, o estabelecer de rotinas e a normalização de situações de modo a tornar o acesso, quer aos materiais de apoio, recursos, etc, quer a informações relevantes da UAb, foi o passo seguinte, pois era urgente tornar tudo o mais inclusivo possível. Os estudantes inscritos no espaço disponibilizaram-se para responder a um inquérito relativamente às suas carências e/ou dificuldades sentidas,

tendo-se procedido, ao estabelecimento de protocolos com bibliotecas especiais que garantiram o acesso dos estudantes a documentação em formatos mais acessíveis e compatíveis com as suas necessidades.

Em termos de identificação de NEE e/ou DA, a professora responsável refere que no *“ato da inscrição (...) os estudantes indicam se têm ou não alguma limitação que interfira com o processo ensino-aprendizagem. A lista dos estudantes é depois fornecida ao projeto (...) que mediante o assentimento destes, [os inscreve] no espaço do projeto.”*

É após esta inscrição que se desenvolve todo um processo de apoio muito ativo a esta tipologia de estudantes, que se vem a manifestar no fórum de estudantes do P. A. Todavia, refere ainda que, na ausência de uma comunicação direta com os docentes, os estudantes no ato da apresentação aos seus professores dentro dos espaços das unidades curriculares devem alertá-los para a sua situação, para que estes possam também procurar formas de os ajudar no decorrer dos estudos. E, face a este facto, apesar de se ter procedido a um tratamento estatístico para aferir concretamente as necessidades e/ou dificuldades existente, uma constatação de que *“muito há ainda a fazer”* ilustra o percurso que ainda terá de se realizar no sentido de auxiliar mais estes estudantes em termos de acessibilidades e de inclusão, tendo sido precisamente por esta questão que se considerou como muito pertinente a análise das intervenções no fórum de estudantes do P. A. e o cruzamento de dados das informações obtidas.

11. 4 – Intervenções no Fórum do P. A. da UAb.

Como já foi referido, aquando da entrevista semiestruturada obteve-se conhecimento de um espaço inserido no P. A., denominado por *Fórum do P. A.* onde estudantes com NEE e/ou DA estavam inscritos e partilhavam ideias, pontos de vista, informações entre outros. Foi solicitado autorização de acesso a este espaço e após a sua concessão, procedeu-se à leitura de diversas intervenções do mesmo.

Verificou-se que neste espaço as intervenções são de cariz informal e abordam diversos temas, desde NEE (por exemplo, dificuldades em aceder a materiais, pedidos de cedência de materiais e de digitalizações, dificuldades ao nível do *software* e do *hardware*, etc). De um modo geral e na nossa opinião, por todas as intervenções

encontra-se marcada a presença social de todo o grupo e as noções de partilha, colaboração, cooperação e entajuda ressaltam à vista.

“Penso que a existência deste grupo é importante, mas só faz realmente sentido se for ativo e atingir os seus objetivos, pelo que percebi é a partilha de materiais e matérias que facilitam a ‘estadia’ dos alunos na UAb”

“Gostaria de saber se há mais alguém com deficiência visual como eu e se necessita de algum documento que eu possa disponibilizar.”

▪ **11.4.1 – Caraterização da amostra das intervenções no espaço do Fórum do P. A.**

Em setembro de 2012 obteve-se acesso ao espaço do Fórum do P. A. da UAb, sendo a primeira intervenção datada de 31 de dezembro de 2008 e a última de 24 de outubro de 2012, com de 113 mensagens, tendo sido eliminadas mensagens de teor social, convívio, datas festivas, entre outros, alcançando-se depois um total de 31 mensagens. Destas 31 mensagens procedeu-se à sua categorização (meta-categoria, categoria, subcategoria e indicadores) e respetiva tabela de análise de conteúdo.

Metacategorias	Categorias	Subcategorias
UAb	Perspetivas dos estudantes com NEE e/ou DA	<ul style="list-style-type: none"> Perspetivas dos estudantes com NEE e/ou DA;
	O Portal da UAb em termos de acessibilidades	<ul style="list-style-type: none"> Acessível ou não?; Feedback dos estudantes inscritos no fórum do P. A.; Páginas Web públicas da UAb; Feedback dos estudantes ao aceder à UAb através de uma pesquisa num motor de busca;
	Motivos	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade do P. A.;
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos da plataforma <i>Moodle</i>;
	Dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> Rotinas e procedimentos;
P. A.	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos do P.A; Objetivos do Fórum do P. A.;
	Balanço	<ul style="list-style-type: none"> Perspetivas sobre o funcionamento do P. A.; Manifestações dos estudantes com NEE e/ou DA;
	Modelo Pedagógico Virtual (MPV) de EaD na UAb	<ul style="list-style-type: none"> Recursos pedagógicos; Relação do projeto com os docentes; Aspetos comunicacionais;
Memorando de fim de ano do P. A.	Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> Data; Responsáveis;
	Motivos	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade da elaboração do documento;
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos do Memorando de fim de ano do P. A.;

	Ponto de situação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudantes que integraram o espaço do projeto; ▪ Software e hardware especiais utilizados; ▪ Estratégias Usadas; ▪ Principais dificuldades sentidas;
	Inquérito e outras questões	<ul style="list-style-type: none"> ▪ P. A. – inquérito; ▪ P. A – questões sobre softwares e outros; ▪ Dificuldades com softwares e outros; ▪ Agradecimentos da equipa do P. A.;
	Rotinas de funcionamento recomendadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docência; ▪ Percurso a tomar na transmissão da informação para a docência; ▪ Materiais de estudo; ▪ Percurso a tomar na transmissão da informação para os materiais de estudo;
	Matrículas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matrículas e exames; ▪ Exames; ▪ Percurso a tomar na transmissão de informação relativa a matrículas e exames;
	Sugestões aos coordenadores de cursos e docentes das respetivas UCs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores de cursos; ▪ Docentes de UCs;
	Inscrição dos docentes no espaço do PA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percurso a tomar na transmissão da informação relativa a inscrição dos docentes no espaço do P. A.;
Estudantes com NEE e/ou DA	Novos elementos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informações relevantes para novos elementos;
	Interações dos estudantes com NEE. e/ou DA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha; ▪ Sugestões; ▪ Pedidos de ajuda; ▪ Mensagens informais;
NEE e/ou DA	NEE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação das NEE's existentes;
	Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade nas matrículas; ▪ Tipologias de dificuldades
Necessidade de conteúdos pedagógicos em multi-formatos	Recursos pedagógicos e outros e a sua acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos e manuais acessíveis; ▪ Cartão de Leitor; ▪ Lista de e-books; ▪ Manuais da UAb em CD;
	Digitalizações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manuais digitalizados e informações relacionadas com digitalizações; ▪ Necessidade de digitalizações; ▪ Reprocessamento de digitalizações; ▪ Digitalizações e direitos de autor; ▪ Carências sentidas nas digitalizações;
	Adaptação de materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedido de identificação com vista à adaptação de materiais;
Arquitetura inclusiva	Exames	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novos locais de exame;
	Recursos de sala de aula e digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadeiras, mesas e outros

Tabela 11 - Divisão das categorias e das subcategorias definidas na categorização das intervenções no Fórum do P. A.

11.4.2 – Análise e interpretação dos dados.

A presente análise e interpretação de dados, foi elaborada tendo em conta intervenções desenvolvidas no fórum, as quais foram, de acordo com a tabela apresentada (**Anexo XIII**) sujeitas a tratamento de dados em Excel.

No que respeita à primeira parte categorizada na **tabela 11**, de acordo com a categorização definida, cerca de 7,6% dos indicadores apresentados manifestam que a metodologia de ensino a distância praticado pela UAb é uma mais valia no sentido em que *“potencialize o acesso a pessoas com as mais diversas dificuldades e, seguramente que na sua grande maioria não passa por portadores de deficiência física (...)”*.

Em termos de acessibilidades, segundo as intervenções no fórum, cerca de 23% de estudantes considera o portal da UAb como “bastante aceitável”, porém existem também alguns estudantes, cerca de 15%, que manifestam sentir dificuldades nos acessos a estas ferramentas.

“Uma das dificuldades que encontro dentro da plataforma de E-learning da UAb, diz respeito aos fóruns, que têm uma opção para inscrever em todos eles, mas eu creio que isso só acontece nos que já existem, pois se entretanto são criados novos, não recebo novas mensagens até nova inscrição.”

Relativamente a acessibilidades das páginas públicas da UAb, os estudantes manifestaram que não sentem quaisquer dificuldades, *“até porque a arquitetura das páginas é a mesma”*, salientando um, todavia, ou outro aspeto de melhoria futura, nomeadamente na introdução de dispositivos de audição para estudantes cegos.

Segundo as informações disponibilizadas pelo memorando, existem onze estudantes com NEE e/ou DA inscritos no espaço do P. A., sendo que sete possuem dificuldades sensoriais e cinco dificuldades motoras. Ao cruzar os dados obtidos com o 1º questionário, com o 2º questionário e com esta informação, constata-se que estas duas tipologias de NEE's são as que existem mais, sendo por esse motivo que seria de considerar investir em áreas pedagógicas e arquitetónicas que possam vir a colmatar as dificuldades que persistem no momento.

No que concerne ao P. A., procurou-se saber quais são os objetivos deste projeto e os objetivos dos Fórum deste espaço. Assim sendo, nas intervenções analisadas, constatou-se que era importante a criação de um *“espaço para dialogar”* onde se divulgasse o que a *“UAb pode oferecer”*, além de haver uma necessidade urgente de

“organizar e harmonizar” procedimentos do modo a torna-los acessíveis a todos, tendo sido nesse sentido que surgiu a ideia de criar o *“espaço [de diálogo] no Moodle”*. Segundo a equipa do P. A. esta seria a melhor solução pois, à partida, todos teriam acesso e o *“trocar informações”* sobre os programas em uso e como proceder a esse uso *“seria uma grande vantagem para todos.”*

“[O espaço do Fórum do P. A. pretende ser] o ponto de encontro e de entajuda entre todos os estudantes da Universidade Aberta que, tendo dificuldades físicas ou sensoriais de acesso aos cursos em lecionação (...).”

“Estou muito grata a todos quantos me possibilitaram a concretização do meu sonho que terminei com sucesso.”

Tendo-se vindo depois a constatar, através das intervenções, que estes objetivos tinham sido alcançados em pleno pois foram recolhidas citações muito favoráveis a este espaço.

“Quero congratular a equipa do “Projeto Acessibilidades” pela iniciativa. Estou sempre atenta a qualquer iniciativa que promova acessibilidades mais, ainda, quando se trata da instituição que frequento.”

Em termos quantitativos, a equipa em torno do P. A. desenvolveu um inquérito para aferir as dificuldades que os estudantes sentiam ao nível de *softwares* e outros. Segundo os estudantes estas “recolhas de informação” são muito importantes pois *“mostra [interesse] por nós [estudantes com NEE] ao querer saber mais”* De um modo geral constatou-se que há estudantes que usam o Internet Explorer, versão 7 e o Firefox da última versão como browser para navegação. Contudo, no que respeita a leitor de ecrã, dos seis estudantes mais interventivos, Jaws é considerado como o mais utilizado, sendo que três apenas referem Jaws, dois referem o uso da versão 9.0 e um utiliza a versão 10.0.

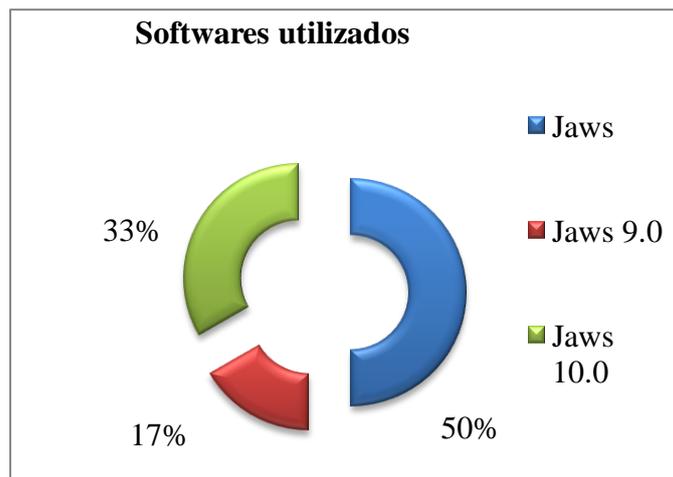


Gráfico 21 - Percentagens do *software* mais utilizado segundo os estudantes com NEE e/ou DA da UAb.

Aquando do rastreio das mensagens no fórum, verificou-se que existiam mensagens que incidiam na elaboração de um *Memorando de Final de Ano*. Este documento, que teve uma primeira versão, foi elaborado não só pelos elementos do P. A., mas também teve um forte contributo por parte dos estudantes inscritos também neste espaço, que foram dando sugestões sobre o que existe na UAb, sobre as dificuldades que enfrentam em termos de acesso a manuais e outros recursos, e outras informações de igual relevância. Tendo como principal objetivo apontar rotinas de funcionamento da UAb que possam facilitar a frequência das Unidades Curriculares, bem como conselhos a transmitir a coordenadores de curso e docentes com esta tipologia de estudantes, tornou-se necessária a sua elaboração por se acreditar ser uma mais-valia para o futuro da instituição. Assim sendo, optou-se por proceder à análise de conteúdo da 2ª versão do referido documento (**Anexo XIV**) que teve a aceitação de todos e incidiu em:

- Ponto da situação quanto aos estudantes inscritos no espaço do P. A. em termos de:
 - NEE existentes;
 - software e hardware utilizados;
 - estratégias escolhidas como forma de aceder a materiais;
 - principais dificuldades sentidas;
- Rotinas de funcionamento sobre informações relevantes destes estudantes em termos de percurso académico no que respeita a:
 - docentes;

- materiais de estudo;
- matrículas e exames;

- Outras sugestões para os coordenadores de curso e docentes de unidades curriculares no sentido de melhorar tornar o processo de aprendizagem mais equitativo, inclusivo e acessível.

De acordo com as informações recolhidas neste documento, há uma incidência em termos de software e de hardware em equipamento como leitores de ecrã Jaws e também Lunar, bem como Linha Braille, Trackball e joysick.

Em termos de acesso a documentos os estudantes optam pelo uso de estratégias como ampliar ecrã e usar um contraste diferente para proceder a leitura de materiais.

“É uma grande ajuda a obtenção de manuais em formato digital uma vez que [é] difícil a leitura diretamente em papel. No PC posso obter uma boa ampliação e inverter as cores, [o que permite] uma leitura bastante fluída.”

No entanto referem também existir dificuldades de leitura em PDF, em especial devido ao nível de proteção dos documentos, sendo esta a mais comum, além de dificuldades também na leitura de grelhas, formulários, tabelas, imagens, gráficos, esquemas, diagramas, ficheiros em *powerpoint*, páginas com grande densidade gráfica alterações em páginas disponibilizadas frequentemente e caracteres especiais.

“Os (...) ficheiros em formato PDF, mesmo não estando protegidos, terão sempre de ser, forçosamente (...) convertidos noutros de texto. (...) Os P-fólios apesar de estarem em formato DOC , trazem (...) linhas que na impressão a negro servirão para os normovisuais lhes escrever em cima, e que nós teremos (...) das apagar, ou (...) ignorá-las, criando aos ficheiros o dobro das páginas, já para não falar o tempo que (...) essa operação demora. (...), todos aqueles ficheiros que (...) trazem imagens não etiquetadas, onde os leitores de ecrã pura e simplesmente ficam mudos. [Para ultrapassar as dificuldades sentidas proponho] para os PDF alternativas em formato DOC, RTF, ou TXT. Como os leitores de ecrã fazem a leitura em forma de varrimento (...) as páginas dentro da plataforma, poderiam num acesso definido para tal, surgir dessa mesma forma, tipo página simples da Web. Finalmente, o eterno problema, os manuais...”

Entre as condições especiais atribuídas a estudantes com NEE e/ou DA destaca-se a cedência de mais tempo na realização de exames e a flexibilização no espaço em que este decorrem, sendo estes os mais mencionados com 90,2%, o que é consistente com a informação disponibilizada pelo membro do P. A. entrevistado e com as informações obtidas no 2º questionário.

Relativamente a áreas de dificuldade, estas incidem no acesso a manuais, sendo este comum a todos os estudantes, na concretização do ato da matrícula, pois cerca de 18% dos estudantes indicou que tinha dificuldades em fazê-las “*no Portal académico porque não estava corretamente acessível (...)*” e que foi necessário recorrer a ajuda, ou seja, a “situação inacessível”, e, por último, no acesso a locais de exame, também com 18%.

Preocupados com a questão do acesso a manuais a UAb procedeu à disponibilização de um CD com manuais, ao acesso a um Cartão de Leitor e a uma Lista de E-Books. É igualmente notória a grande ajuda que uma ex-estudante tem vindo a dar na disponibilização de manuais digitalizados, sendo muito muitos considerada como “*voluntária ao nosso [dos estudantes inscritos neste espaço] serviço.*” A cedência de manuais digitalizados não é tarefa fácil, e apesar de haver manuais editados pela UAb que já se encontram em formato digital, existem outros que não o são e os estudantes defendem a ideia de que políticas mais inclusivas, sem deixar de parte os direitos autorais⁹, deveriam estar contempladas no ensino superior em especial para estudantes com *handicaps* sensoriais e que a UAb deveria desempenhar um papel mais ativo.

“[Relativamente aos direitos autorais sobre a disponibilização de obras digitalizadas para estudantes cegos] o papel das instituições formadoras como a UAB, deveria ser muito mais inclusiva, e exigir das entidades oficiais mais equidade por parte das editoras nesta área, nem que para tal as unidades vendidas aos alunos com essas necessidades, tivessem por exemplo, um código único de utilização para não dar azo a promíscuas duplicações. Penso que como cego,

⁹ Excerto retirado de uma intervenção no fórum:

Dispõe a norma [direitos de autor] do artigo 80º do Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, aprovado pelo Decreto-Lei nº 63/85, de 14 DE Março, o seguinte: "Será sempre permitida a reprodução ou qualquer espécie de utilização, pelo processo Braille ou outro destinado a invisuais, de obras licitamente publicadas, contando que essa reprodução ou utilização não obedeça a intuito lucrativo."

Coloca-se a questão de saber se esta norma abrange igualmente o formato digital que veio facilitar a nossa vida.

Esta Lei foi redigida quando o Braille era o formato e a única maneira dos cegos poderem ler e transposta para os áudio-livro gravados em cassetes.... e continua até hoje, visto que não há uma nova lei atualizada.

tenho o mesmo direito de ir a uma livraria, e comprar o mesmo livro que os demais, sem qualquer discriminação, podendo escolher se o quero em formato Braille, ou áudio, ou qualquer outro formato que me permita ter acesso ao seu conteúdo como todos os outros. SE na edição de qualquer livro, a lei já assim o exigisse, e a escolha fosse do consumidor, aí estava a inclusão total, da maneira atual, continuamos atrás das acessibilidades, adaptações que se tornam obviamente mais dispendiosas.”

São inúmeros os pedidos de cedência de materiais em formato digital e, existe inclusive pedidos de reprocessamento de digitalizações. O P. A., atento a estas situações, sempre que possível, procura responder às necessidades dos estudantes.

“Se alguém tiver digitalizações que não sejam de fácil leitura, nomeadamente com necessidade de reorientação e separação de páginas e reconhecimento de caracteres que permitam a cópia de texto e a sua leitura por leitores de ecrã, que fale comigo [Dra. Isabel Barros]. Sempre se pode dar um jeito...”

No entanto, as limitações existem e são uma realidade...

A Universidade Aberta não tem propriamente um serviço de digitalizações e por isso não é fácil nem simples digitalizar obras impressas. Nos últimos dois anos a UAb digitalizou mais de cem livros por si editados e esses livros estão disponíveis (a tal lista). Quando um aluno nos solicita um livro que não é publicação nossa, procuramos em outros organismos pois já há bibliotecas (como a Biblioteca Municipal do Porto) que disponibilizam alguns recursos nestes formatos. Por vezes são os próprios colegas que digitalizam e facultam aos outros colegas e por outro lado, os próprios professores disponibilizam muitos conteúdos digitais na plataforma.

Contudo, atentos às urgências dos estudantes, os elementos do P. A. sugerem que é importante que os estudantes ao se apresentarem aos docentes revelem todas as informações pertinentes, que indiquem que se encontram inscritos no P. A., para que estes também estejam atentos e procurem alternativas no sentido de trilhar uma metodologia de ensino mais acessível e inclusivo.

No que respeita a exames, é também enunciado que há dificuldades na deslocação ao local, no acesso ao mesmo e inclusive durante a prova.

“Na primeira prova presencial foi-me comunicado pelo docente vigilante que tinha direito a 30 minutos suplementares para concluir a prova. Numa das provas, informo o docente vigilante dessa prova,

que iria usar os tais 30 minutos. Instala-se a confusão, durante os trinta minutos, o senhor resolveu interromper-me 3 vezes para me pedir uma justificação para os benditos 30 minutos a mais. Não vou revelar o que me apeteceu fazer.”

Ainda relacionado com a questão dos novos locais de exame, observou-se que, numa das categorias onde os estudantes apresentam sugestões no sentido de melhorar as acessibilidades, é descrito também o uso de algum mobiliário como “*mesas um pouco mais altas para a cadeira de rodas entrar por baixo, bem como PC's com acessibilidade digital.*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este estudo é de natureza exploratória, não serão aqui apresentadas conclusões, mas sim considerações finais face a contributos em relação a uma panorâmica dos processos de EaD praticados pelas instituições de ensino superior a distância com estudantes com NEE e/ou DA e o potencial destes estudantes face às opções que o EaD lhes apresenta como mais-valia em termos de continuação dos seus estudos a nível superior, sob uma perspetiva de educação *online* inclusiva.

Numa primeira fase, o estudo incidiu numa abordagem às universidades abertas europeias e, numa segunda fase focando-se na UAb procurando-se assim, a sua centralização na busca de metodologias, estratégias e atividades que tornem a educação e a formação dos estudantes com NEE e/ou D. A. mais tangíveis e mais perto de TODOS independentemente das suas diferenças, dificuldades ou incapacidades.

Nos países onde há legislação sobre esta problemática, no que ao ensino superior diz respeito, nomeadamente no Reino Unido, Espanha, Chipre e Holanda, estes estudantes estão salvaguardados, no sentido em que conseguem prosseguir os seus estudos usufruindo de uma perspetiva de ensino a distância *online* inclusivo. Refira-se que estas universidades abertas, em particular no caso do Reino Unido, Espanha e Holanda têm uma longa tradição nesta matéria.

Todavia, é notória a urgência de criação de enquadramentos teórico-legais, ambiências pedagógico didáticas e de práticas *online* onde a nível de legislação educacional, de acessibilidades tecnológicas e arquitetónicas, pedagógicas e metodológicas entre outras, para que tudo convirja no sentido de conferir uma igualdade de oportunidades real e tangível para todos. Porém, esta necessidade de (re)novar os referidos enquadramentos passa também por uma questão de mentalidade e de sociedade que, atualmente, já começam a manifestar sinais de verdadeira modernidade.

Delimitando a moldura deste estudo no âmbito de uma procura científica que pretenda clarificar, (re)descobrir e criar trilhos adequados para uma panorâmica de ensino a distância verdadeiramente acessível e inclusivo a todos os intervenientes, independentemente das suas *NEE e DA*, pretende-se agora proceder a considerações finais, decorrentes da análise dos dados obtidos respondendo de modo diretamente à grande questão de investigação e às três sub-questões que deram sentido às linhas orientadoras que nortearam esta investigação.

Considerando a grande questão que surgiu no início deste estudo:

‡ *Quais as realidades educativas a distância de um conjunto de Universidades Abertas europeias, face à resposta pedagógica oferecida aos estudantes com NEE e/ou DA?*

Tendo em conta as realidades educativas a distância das Universidades Abertas europeias participantes no estudo face à resposta pedagógica oferecida aos estudantes com NEE e/ou DA, verificou-se que os estudantes com NEE e/ou DA no ensino superior são em menor número, face aos restantes, existindo uma incidência na *NEE* sensorial e na *NEE* motora. No entanto, relacionado com este facto, tem vindo a observar-se um esforço em criar alguma equidade, quer esta se manifeste em termos legislativos, como é o caso do Reino Unido, de Espanha, do Chipre e da Holanda, quer em termos da acessibilidade física, com a introdução de medidas arquitetónicas e o uso de estratégias e de ferramentas, bem como recursos *online* que permitam o acesso a todos os materiais de aprendizagem, assegurando uma participação plena e efetiva no ensino superior e, no caso concreto nas instituições de Educação a Distância de ensino superior.

Foi igualmente revelado que há uma preocupação visível em assegurar e acompanhar o percurso dos estudantes com NEE e/ou DA, atribuindo-lhes algum tipo de ajuda financeira ou de outras, quer ao nível dos recursos e/ou ferramentas, mediante a apresentação de comprovativo sobre a *NEE* existente. Além desta aspeto procura-se também (re) criar um conjunto de medidas e de estratégias que proporcionem a estes estudantes a concretização das atividades educacionais na sua plenitude, como a realização de provas, além de uma formação constante respeitante aos professores, técnicos e outros intervenientes comprovando uma perspetiva de (re) adaptação e (re)ajustamento contínuo em termos de metodologias e planificações educativas.

Verificou-se também que, apesar de existirem algumas universidades abertas inseridas no estudo que não possuem um departamento especializado em estudantes com NEE e/ou DA, como a Universidade Aberta da Grécia, a existência e a validação de tal departamento é significativa e é relevante o investimento nesta área. Todas as outras universidades revelaram possuir tal departamento e são unânimes em referir que este é central no que se refere ao apoio dado a estudantes com NEE e/ou DA. Segundo a informação recolhida e prestada por estas universidades, estes departamentos têm como objetivo conhecer estes estudantes e criar possibilidades, mecanismos e estratégias

especializadas de apoio à aprendizagem adequadas às suas *NEE*, facultando a todos os intervenientes a informação necessária para que o progresso académico destes e a aquisição de conhecimento seja acessível, inclusivo e se processe de modo tão autónomo quanto possível. Outro aspeto de sublinhar face à existência deste departamento é a preocupação em assegurar sempre o anonimato dos estudantes, que recorrem a este tipo de ensino precisamente por lhes possibilitar a entrada num sistema educativo inclusivo e que não lhes oferece o tipo de obstáculos que encontram no ensino superior presencial.

‡ *De que modo é que as Universidades Abertas, a nível europeu, estão a responder à especificidade dos estudantes com NEE e DA?*

Relativamente a esta primeira sub-questão sobre o modo como as Universidades Abertas, a nível europeu, estão a responder à especificidade dos estudantes com NEE e DA constatou-se que em termos de modelo de EaD, o *e-Learning* é o mais utilizado, sendo que a UNED foi a única universidade aberta que revelou a existência de *B-Learning* e de um sistema de gestão de aprendizagem próprio, enquanto a Universidade Aberta da Grécia nada referiu, a Universidade Aberta da Holanda mencionou o *Blackboard* e a Universidade Aberta de Portugal e a do Chipre enunciaram o *Moodle* (grupo onde se integra a Universidade Aberta do Reino Unido).

Constatou-se ainda que as universidades abertas europeias procuram assegurar e viabilizar experiências em ambientes virtuais de aprendizagem no sentido de facultar a TODOS os seus estudantes uma relação pedagógica o mais próxima possível, e nesse sentido procuram a concretização de atividades diferenciadas, em termos de recursos, adaptações e formatos alternativos, visando sempre que possível, um acesso diversificado, mas eficaz e inclusivo.

Todos os estudantes revelaram possuir experiência em ambientes virtuais de aprendizagem, tendo elegido o *fórum de discussão* como a ferramenta mais utilizada para comunicar online. Releva-se igualmente a existência e a implementação de um módulo de ambientação pois, ao tomarem conhecimento da existência deste os estudantes frequentam-no e consideram-no relevante no decorrer do seu percurso estudantil.

Das universidades abertas estudadas, verificou-se que a UNED é a instituição que possui uma maior diversidade de formato de conteúdos, como a língua gestual,

áudio, vídeo, textual, sendo este facto consistente com a intenção de criar e garantir medidas de igualdade de oportunidades a todos os estudantes, assegurando a acessibilidade e a inclusão no ensino superior.

Atentas à especificidade dos seus estudantes as universidades abertas procuram também criar respostas preventivo-formativas, além de implementar *workshops* e sessões de formação, entre outros, de modo a que os professores, tutores e outros técnicos intervenientes estejam atentos e consigam responder adequadamente a todos os estudantes, assegurando os aspetos da acessibilidade, da inclusão e da igualdade desejáveis para que o processo da aquisição de conhecimento decorra plenamente e com sucesso.

† *Que variáveis parecem surgir no atendimento aos estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da especificidade da formação ministrada na Universidade Aberta, em Portugal?*

Relativamente a variáveis no atendimento a estudantes com NEE e/ou DA no âmbito da especificidade do *Modelo Pedagógico Virtua®l* da Universidade Aberta em Portugal constatou-se que se prendem com:

- Acessibilidade espaço-temporal (modalidade e-learning);
- Variabilidade nos materiais didático-pedagógicos (recursos em formato multimédia);
- Experiência de gestão flexível dos processos de ensino aprendizagem por parte do corpo docente;
- Existência do *Projeto Acessibilidades*;
- Taxas de sucesso de estudantes com NEE e/ou DA nos cursos frequentados na Universidade Aberta Portuguesa;

Estas variáveis conduzem a um conjunto de boas práticas de inclusão visíveis nas práticas de processo formativo e no sucesso alcançado em produtos de aprendizagem conseguidos.

† *Como é que os estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb portuguesa veem e sentem a acessibilidade e a inclusão no decorrer do seu percurso académico?*

Considerando as respostas obtidas dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos na UAb portuguesa que participaram no estudo, relativamente ao modo como estes veem e

sentem a *acessibilidade* e a *inclusão* no decorrer do seu percurso académico, verificou-se que todos eles se encontram inscritos no P. A. da UAb, e portanto, com apoio sendo este um espaço de partilha de recursos e de expressão/comunicação destes estudantes face à sua experiência enquanto estudantes universitários desta instituição. Enquanto muitos descrevem o P. A. como o “*ponto de encontro e de entreaajuda entre todos os estudantes*”, dizendo que “*[querem] congratular a equipa do projeto acessibilidades (...) por qualquer iniciativa que promova a acessibilidade*”, e agradecem a todos os que “*possibilitaram a concretização do [...] sonho*” terminado com sucesso, outros referem que, apesar de entregarem os comprovativos sobre a “*deficiência*” de que são portadores, “*não são contactados*”, nem “*questionados sobre as [suas] necessidades*”, enfrentando o sentimento de “*abandono*”.

Além deste aspeto é também referido que há situações em que os “*ficheiros em formato PDF*” devem ser “*convertidos noutras de texto*”, bem como alterações em P-fólios, a fim de ultrapassar “*dificuldades sentidas*”, para que o acesso sejam efetivamente adequados a todos os estudantes de modo equitativo.

Outra questão também focada prende-se com o *local das provas presenciais* (*exames* e *p-fólios*) e com as adequações que são disponibilizadas a estes estudantes, referindo-se, em alguns casos, que há mesmo uma incompatibilidade, entre o que estes solicitam e o que lhes é oferecido, nomeadamente no que se refere à disponibilização de tempo-extra para a realização da prova e ao desconhecimento por parte dos vigilantes na sala desse facto¹⁰, bem como a ausência de “*mesas um pouco mais altas para a cadeira de rodas entrar por baixo, bem como PC's com acessibilidade digital.*”

Assim sendo, face aos testemunhos apresentados depreende-se que, apesar de existirem um conjunto de aspetos positivos onde é observada uma preocupação em implementar e criar medidas que promovam e efetivem a acessibilidade e inclusão de TODOS os estudantes na UAb, constata-se que há ainda muito a considerar, nomeadamente, em termos de apoio a estes estudantes.

Parece-nos que a existência de um Projeto que apoia estudantes com NEE e/ou DA é muito importante para estes estudantes, sendo por esse motivo que o P. A. deveria

¹⁰ Testemunho de um estudante sujeito à investigação: “*Numa das provas, informo o docente vigilante dessa prova, que iria usar os tais 30 minutos. Instala-se a confusão, durante os trinta minutos, o senhor resolveu interromper-me 3 vezes para me pedir uma justificação para os benditos 30 minutos a mais. Não vou revelar o que me apeteceu fazer.*”

constar na página inicial da UAb, ou encontrar-se após aceder ao ícone das acessibilidades, a fim de que os estudantes quando façam a pesquisa da universidade a frequentar fiquem logo informados do que a UAb tem ao seu dispor. Uma descrição do modo como o P.A. os pode auxiliar, os contatos da equipa, os recursos que pode facultar ou auxiliar são apenas algumas das informações que podem ser disponibilizadas e que conferirão, certamente, a EaD uma viabilidade significativa e valiosa, repleta de possibilidades e de oportunidades.

Salienta-se, porém que, o *Modelo Pedagógico Virtual*® em vigor na UAb desde 2007 dá resposta aos estudantes com NEE e/ou DA no sentido em que lhes disponibiliza flexibilidade de tempo, de espaço sendo um modelo de ensino a distância centrado no estudante. Contudo, alguns constrangimentos existem: a ausência de um enquadramento legal, de um departamento que se encarregue destes estudantes, a constante necessidade de formação atualizada de docentes, técnicos e tutores, bem como a promoção de adaptações tecnológicas, são ainda metas a atingir, sendo por isso relevante o contínuo empenho e dedicação de todos para que as dificuldades sejam superadas.

REFLEXÕES FINAIS

Aquando da elaboração deste estudo, foi-se criando um ‘*draft*’ orientador que se ia tornando muito relevante para as propostas a implementar. Note-se que o presente estudo, tal como foi descrito inicialmente, é um contributo, não se querendo portanto, de modo algum, considerar juízo de valor no sentido pejorativo do processo de formação que cada uma das universidades desenvolve. Aquando da sua elaboração foram sendo descritas alternativas que podem vir a figurar como significativas e valiosas a num futuro próximo.

Sendo assim, remetemos para este desfecho de considerações finais um conjunto de recomendações/reflexões que nos parecem relevantes dada a resposta que a Universidade Aberta portuguesa deve contemplar junto dos seus estudantes com NEE/DA’s.

Quando se iniciou a pesquisa ao clicar no ícone das acessibilidades disponível na página das universidades abertas europeias analisadas, constatou-se que o da UAb, apesar de lá estar não se encontrava disponível, ou não remetia para nada em concreto. Assim sendo, parece-nos relevante que o **ícone das acessibilidades esteja sempre ativo**, pois a qualquer momento fazem-se pesquisas e o que uma instituição possui e não possui, dado a rapidez com que hoje em dia tudo se sabe nesta sociedade de informação, permite aceder a dados relevantes sobre as características dessa instituição. Procurar abordagens inclusivas é sem dúvida uma atitude de alguém que está preocupado numa sociedade equitativa e na formação de uma comunidade academicamente mais forte e, conseqüentemente, mais preparada para os desafios do futuro incerto.

Outra questão se revela como muito pertinente é facto de algumas instituições europeias se preocuparem com a formação dos seus docentes, técnicos e tutores. A sensibilização prévia e preventiva no sentido de facultar formação aos seus docentes, técnicos e tutores é também valiosa, sendo por isso importante a existência de um **Projeto de Formação de Docentes Especializados em atendimento à diversidade**.

Igualmente significativo será proceder a um **investimento na área dos conteúdos em multi-formatos**. Aquando do 1º questionário evidenciou-se que os conteúdos existiam em formato textual - formato PDF e textos script -, porém, no 2º questionário foi notório, segundo as respostas dos estudantes com N. E. E. e/ou D. A. inquiridos, que existem mais formatos, nomeadamente áudio e vídeo, sendo este último

o mais utilizado, com 40%. Face ao exposto e, tendo em conta o exemplo da UNED, será vantajoso **melhorar as acessibilidades e os conteúdos dos formatos alternativos para que os estudantes tenham ao seu dispor uma multiplicidade destes**. Procurar responder melhor ao problema que os documentos e os manuais em PDF apresenta será também uma meta a ter em conta, visto que muitos estudantes apresentaram dificuldades em aceder ao documento e em analisar o seu conteúdo, por este se encontrar “bloqueado”, tendo mesmo sido “desbloqueado” por muitos, mas, após esta operação, o seu conteúdo não ficar claro.

A questão do **apoio financeiro a estudantes com estas características** será igualmente de considerar, à semelhança do que acontece no Reino Unido, na Holanda e em Espanha, de acordo com as Universidades Abertas contatadas.

Uma mais-valia seria também a criação de um **Roteiro de Inclusão Pedagógica**, inserido no P. A., que facultasse aos estudantes com NEE e/ou DA os trilhos possíveis de a seguir no momento em que as barreiras surgem. Este documento deveria iniciar com um preenchimento obrigatório a todos os estudantes que revelassem alguma incompatibilidade, NEE, necessidade ou dificuldade, começando assim a delimitarem-se as zonas difíceis e de maior necessidade dos estudantes inscritos. Recorde-mos, por exemplo, o caso de Inglaterra onde os estudantes que revelam NEE e/ou DA, sendo depois sujeitos a um acompanhamento não só económico, mas também de recursos constante, havendo também uma análise estatística anual aferindo o balanço do trabalho e da dedicação investidos ao longo do ano letivo.

Atualmente na UAb, o modelo pedagógico existente “assume-se baseado em quatro grandes linhas de força, nomeadamente a aprendizagem baseada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital”. No centro deste modelo pedagógico situa-se o estudante, não só por se revelar ativo na procura e aquisição de conhecimento, mas também por ser “construtor” deste, assumindo sempre o compromisso de se empenhar e de se esforçar por se integrar e interagir numa comunidade de aprendizagem. Assim sendo, toda a orgânica dos cursos desenvolve-se em torno e em função do estudante, considerando o seu percurso de aprendizagem e conseqüente aquisição de conhecimento, sendo que numa primeira fase surge uma aprendizagem independente e autónoma e numa segunda fase colaborativa, pois decorre do trabalho desenvolvido com os outros estudante e da partilha de conhecimentos. Considerando a questão da flexibilidade, o estudante da UAb

desempenha um papel decisivo e ativo na “gestão temporal” das suas atividades académicas e, de acordo com o seu “perfil” existe uma flexibilidade que lhe permite prosseguir os seus estudos “onde e quando, independentemente das distâncias”, bem como em qualquer lugar “sem o constrangimento de um horário” em concordância com a vida familiar, profissional, pessoal etc. No que respeita ao princípio da inclusão digital e tendo em conta o crescente desenvolvimento tecnológico, esta, de acordo com a UAb, é entendida como o elemento facilitador de acesso aos adultos que pretendam prosseguir ou concluir os seus estudos em regime de EaD, sendo por esse motivo vista como a melhor forma para contribuir para uma postura de “info-inclusão” em termos digitais. Nesse sentido, a UAb, “ao invés de exigir como requisito prévio para o acesso à universidade” conhecimentos com as TIC, tem como “objetivo a promoção de estratégias educativas que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes.”

Todavia, verificou-se com o presente estudo que, apesar do esforço que a UAb tem vindo a revelar, existem ainda situações, referidas pelos próprios estudantes da UAb como a dificuldade em aceder a materiais que sejam compatíveis com a NEE e/ou DA apresentada, a necessidade de uma maior diversidade de recursos, entre outras, que necessitam de ser colmatadas. Assim sendo, sugere-se a existência de mais três primados. O primeiro, ou o quinto primado, seguindo a ordem já existente, é o **primado relacionado como a acessibilidade inclusiva**, pretendendo-se que se valorize a **existência e a continuidade do trabalho desenvolvido pelo P. A., que poderá estar a trabalhar em concordância com uma componente de formação de docentes permanente** e enraizada nas propostas de workshops para a partilha de práticas entre docentes que já tiveram estes estudantes, convidando-os também a apresentarem o seu testemunho, bem como as suas dificuldades, procurando em conjunto um trilha mais iluminado acessível e, realmente, inclusivo. O segundo, ou sexto primado, passa pela **primado da criação de um estatuto do estudante do ensino superior online com NEE e/ou DA específico e centrado na UAb**, à semelhança do que acontece na Universidade do Porto, na Universidade de Lisboa ou na Universidade de Évora, tendo sido esta última referenciada por um estudante que participou no estudo. Este estatuto deve ter como objetivo contribuir para a criação de condições facilitadoras, integradoras para todos os estudantes da UAb, reconhecendo o direito à diferença, consubstanciado no tratamento destes estudantes de forma a incentivar e a tornar possível a sua inclusão

no espaço educativo da instituição (físico e virtual). No referido estatuto devem ser enunciados os deveres dos estudantes com NEE e/ou DA, bem como os seus direitos, nomeadamente como podem usufruir de um estatuto especial de estudante com NEE e/ou DA, caso este exista, o que pode esperar da frequência do curso e o que é esperado dele enquanto estudante de um curso superior na UAb, entre outros.

O último **primado** a sugerir relaciona-se com **a criação de um centro de produção de materiais didáticos em formato alternativo** especializado em responder às necessidades destes estudantes, colaborando com eles e com os membros do P. A. diretamente e unindo esforços para a promoção ensino superior e de um acesso a manuais e materiais de cada vez mais inclusivo.

Identificar o que é necessário e o modo como se pode alcançar são metas a atingir a fim de alcançar as respostas mais adequadas e com a máxima brevidade possível. Assim sendo, delimitar caminhos e fornecer atalhos que respondam com eficácia aos pedidos dos estudantes, convergindo deste modo para um caminho menos tenebroso e irregular são as máximas deste esforço coletivo e, por este mesmo motivo, seria de todo significativa a convergência deste documento com a formação contínua dos docentes, técnicos e tutores, contribuindo todos para postura de ensino e de educação superior verdadeiramente inclusiva enriquecedora, dando assim o devido valor às palavras: *“um ensino de todos para todos.”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, G. L., Bury, M., Seelman, K. D.(2001). *Handbook of Disability Studies*. USA: Sage Publications, Inc.
- Ainscow, M. (1995). *Education For All: Making It Happen*, International Congress of Special Education, Birmingham, UK: University of Cambridge, Institute of Education. pp. 147-155. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x/abstract>
- Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Education System, *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, N. 7, Vol. 3 (3). pp. 5-20. Disponível em: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf
- Anderson, T., & Kanuka, H. (2003). *e-Research: Methods, Strategies, and Issues*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bates, A. W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge.
- Bates, A. W. (1993). Theory and practice in the use of technology in distance education. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of Distance Education*, pp. 213-233, London: Routledge.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (Coord) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*.Lisboa: Dinalivro. Coleção Saber Mais.
- Belloni, M. L. (2008). *Educação a Distância*. Brasil: Editora Autores Associados (5ª Edição).
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Budden, C. B., Baraya, A. R., Brenes, L., & Budden, M. C. (2010). Inclusion Needs of 3.0 Students in Latin America, *Contemporary Issues in Education Research*. Volume 3, 5. pp- 1-8, Disponível em: <http://journals.cluteonline.com/index.php/CIER/article/view/200/192> [
- Clark, S. & Baggaley, J.(2004). Technical Evaluation Report 37. Assistive Software for Disabled Learners, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 5, 3. pp. 1-6 , Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/198/280>
- Connor, D. J. (2009). Creating Cartoons as Representation: Visual Narratives of College Students with Learning Disabilities, *Education Media International*, pp. 185-205, New York: Hunter College, City University of New York.

- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Portugal. Disponível em: http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Correia, L. M. (2008). Educação Especial: Aspectos Positivos e Negativos do Dec-Lei N.º 3/2008, *Revista Educare.pt*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. de M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais, *Análise Psicológica*, 2 (XXII). pp. 369-376. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. (1999). Uma Nova Política em Educação, Correia, L. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, 17-43, Porto: Porto Editora,.
- Costa, A. M. B. da, Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V. (s.d). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Costa, A. M. B. da (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Dicionário de Sinónimos* (2006). Porto Editora: Porto.
- Francisco, M. (2008). *Contributos para uma Educação Online Inclusiva: Estudo Aplicado a Casos de Cegueira e Baixa Visão*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1273>
- Garcia, C. P. (1987). *La Deficiencia Mental Como Problema Educativo: Estudio Sobre Sus Orígenes*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Godinho, F. (1999). *Internet Para as Necessidades Especiais*. Braga: UTAD/GUIA. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/web/ine/livro.html>
- Hernández, R., Amamdo-Salvatierra, H. R. & Hilera, J. R. (2010). *Proyecto: E-Inclusión. Implementación de Estándares de Accesibilidad en el Proceso de*

Diseño de Cursos en Ambiente de Aprendizaje Virtual. Disponível em:
http://www.esvial.org/wp-content/files/paper_Cafvir113.pdf

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2001: Resultados Definitivos: XV Recenseamento Geral da População: V Recenseamento Geral da Habitação / Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: I.N.E. Portugal. Disponível em:
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=122073978&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554

Instituto Nacional de Estatística (2001). *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação / Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: I.N.E. Portugal. Disponível em:
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=133411&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

Internet World Stats (2011). *Internet Usage Statistics, The Internet Big Picture in World Internet Users and Population Stats*. Disponível em:
<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Keegan, D. (1986). *Foundations of Distance Education*, London: Routledge.

Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Long, G. L., Mallory, J. Rappold, R. P., & Vignare, K. (2007). Access to Communication For Deaf, Hard-of-Hearing and ESL Students in Blended Learning Courses, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 8, 3, pp.1-13, Disponível em:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/423/948>

Silva, M. S.(2011). *Itinerários de @prendizagem Colaborativa-Cooperativa em Contexto Online* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Universidade Aberta. Lisboa.

Moleirinho, M., Malheiro, S. & Morgado, L. (2013). Contributos Exploratórios para Abordagens Digitais Inclusivas em Educação a Distância, *Atas da Conferência CAFVIR*, Atas da Conferência, Lisboa. (2º Prémio Best Paper, conferência CAFVIR atribuído pela Fundação Universia Espanha)

Morgado, L., Pereira, A. & Mendes, A. Q. (2008). The "contract" as an instrument to mediate eLearning. Mendes, A., Costa, R. & Pereira, I. (Eds). *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, pp. 63-72, Springer Science, Amsterdam.

Morgado, L. (2007). *O Que Não Podemos Ignorar em Ensino a Distância in* Morgado, L. (Ed.) *Pedagogia do Elearning*, Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, L. (2005). *Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia Online in* Vidigal, R., & Vidigal, A. *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, pp. 95-120. Lisboa: Edições Sílabo.

- Morgado, L. (2003). *Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula* *in* Revista Discursos, Perspetivas em Educação, nº1, 2003. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2001). *O Papel do Professor em Contextos de Ensino Online – Problemas e Virtualidades* *in* Discursos, III Série, nº especial, Lisboa: Universidade Aberta. pp. 125-138. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>
- Neves, J. (2007). *Guia de Legendagem Para Surdos*, Vozes que se Vêem. Leiria/Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria e Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/411/1/vkv%20interior.pdf>
- Newell, C. & Dehenham, M. (2005). Disability, Chronic Illness and Distance Education, in Howard, C. & et al (eds). *Encyclopedia of Distance learning* , pp. 591-597, Ideas Group Inc.
- Pereira, A., Mendes, A-Q., Morgado, L., Amante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual*, Lisboa: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogo%20Virtual.pdf>
- Power, M. & Gould-Morven, A. (2011). Head of Gold, Feet of Clay: The Online Learning Paradox, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12, 2, pp. 20-39.
- Richardson, J. (2010). Course Completion and Attainment in Disabled Students Taking Courses with the Open University UK, *Open Learning*, Vol 25, 2, pp. 81-94.
- Richardson, J.. (2009). The Attainment and Experiences of Disabled Students in Distance Education, *Distance Education*, pp. 87-102. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910902845931#preview>
- Richardson, J. T. E., Long, G. L. & Woodley, A. (2004). *Students With an Undisclosed Hearing Loss: A Challenge for Academic Access, Progress, and Success?*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 9, No. 4 pp. 427-441.
- Schwartz, L. M. (2004). Technical Evaluation Report – 32. Using Internet Audio to Enhance Online Accessibility, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 5, N. 3, pp.1-7.
- Schwartz, L. M. (2004). Technical Evaluation Report – 36. Advanced Accessibility Features for Inclusive Distance Education, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 5, Number 3, , pp. 1-5.
- Siemens, G. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Canada: University of Manitoba.

- Silva, A. V. M. da (2011). *Educação a Distância: Adaptabilidade, Criatividade e Comunicação* in Revista Educare.pt. Disponível em:
<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=B114C65B4C493547E0400A0AB80045A6&channelid=B114C65B4C493547E0400A0AB80045A6&schemaid=&opsel=2>
- Slevin, J. (2002). *Internet e Sociedade*. Lisboa: Temas e Debates.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação Com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição).
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: Onde Existem Poucos Recursos*. Oslo: Noruega. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education*. Paris: França. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO (2001). *Open File On Inclusive Education*. Paris: França. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Espanha. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Tailândia. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- U. N. (1989). *Convention of the Rights of The Child*. Disponível em:
<http://www.hrweb.org/legal/child.html>
- Warnock (1978). *Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: United Kingdom. Disponível em:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/index.html>

Legislação

- Decreto Lei nº 319-91 de 10 de outubro. Diário da República nº 233/98 -I Série A. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa. Portugal.
- Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio. Diário da República nº 113/91 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.
- Despacho Conjunto nº 105/97, de 30 de maio. Diário da República nº 149 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.

Europe's Information Society – Thematic Portal. Disponível em:
http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/index_en.htm .

Europa: Sínteses da Legislação da EU - Iniciativa Europeia i2010. Disponível em:
http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/c11328_pt.htm

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp- 49400-49425. España.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260. España.

<http://www.uh.cu/static/documents/AL/Head%20of%20gold.pdf>

Real Decreto de Lei 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera, de 12 de marzo de 2008, núm. 62, pp. 14694-14696. España. [Acedido a 11 de maio 2013].

Real Decreto de Lei 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales a las universidades públicas españolas, de 24 de noviembre, núm. 283, pp. 46932-46946. España. [Acedido a 11 de maio de 2013].

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) *in* Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em:
<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>

ANEXOS

Contributos para a Inclusão Digital dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância: Um Estudo Exploratório

Marina Vieira Choco Dias Moleirinho

ANEXO I – E-mail da Universidade Aberta da Holanda

E-mail enviado a 20 de agosto de 2012 por Cleo Merckx, responsável pelo Aconselhamento de Estudantes da Universidade Aberta da Holanda, como resposta à questão: “Há alguma política educativa em termos de EaD no ensino superior na Universidade Aberta da Holanda?”:

Dear Ms. Moleirinho,

There is no general policy in the Netherlands for all universities in terms of how universities have to take care of their education for students with disabilities or learning problems. Every university is free in making their own rules and provide for facilities and alternatives.

We, the Open University of the Netherlands, have the policy that every student that wants to make use of special facilities has to fill in an application form and enclose a medical attest. With that form they can apply for all kinds of facilities for the learning materials (specially for the visually disabled and students with dyslexia) and facilities for the exams. As students study throughout the entire country and only do exams on our study centres (we provide distance education), students with special needs can apply for extra exam time, separate rooms, help with reading the exams aloud if they cannot work with computers (someone reads the exams for them), make use of spoken exams, make use of special software that reads the exams or enlarges images and/or words and letters, do exams at home if necessary etc.

So all kinds of alternatives can be requested. As students study mostly at home, they can study from their beds (if they are chronically ill or have to stay in bed) and distance lessons are given by computers/laptops (virtual lessons), so students do not have to travel.

I hope that this is the information you meant and need and that it is of any help. Do not hesitate to contact me again if you have further questions!

Kinds regards,

Cleo Merckx

Adviseur studeren met een functiebeperving

Open Universiteit

www.ou.nl/vraagenantwoord

ANEXO II – *E-mails da Universidade Aberta do Chipre*

1º *E-mail* enviado a 20 de agosto de 2012 por Erato Ioanna Sarri, Coordenadora das Relações Internacionais & Garantia de Serviços de Qualidade da Universidade Aberta do Chipre como resposta à questão: “*Há alguma política educativa em termos de EaD no ensino superior na Universidade Aberta do Chipre?*”:

Dear Marina,

Regarding your question about national policy in Cyprus for students with special educational needs:

There is a national policy for students with special educational needs for all stages of education, starting from primary to tertiary education. In the case of Universities, students with special educational needs are accepted in all programmes of study. Once they are enrolled, the university is obliged to provide them with all means necessary (e.g. infrastructure, support, etc) to ensure unproblematic study. There is however no dedicated policy at national level for distance education.

Let me know if you need anything else,

Best regards,

Erato

Ms. ERATO – IOANNA SARRI

Coordinator

International Relations & Quality Assurance Services

2º *E-mail* enviado a 21 de Agosto indicado a disponibilidade para a referenciação da informação descrita no 1º email e fundamentando a mensagem com o suporte da legislação:

Hi Marina,

Yes you can make the reference. See the answer in more detail:

“The House of Representatives of the Republic of Cyprus has passed a legislation concerning students with special educational needs, i.e. The Education and Training of Children with Special Needs Law of 1999 (113(I)/1999). This law stipulates the national policy for students with special educational needs for all stages of education, starting from pre-elementary through to tertiary education.

Regulations related to the special education provided by the higher and highest educational institutions are also in place. These Regulations stipulate that universities accepting students with special educational needs need to provide them with all means necessary (e.g. infrastructure, support, counseling, etc), to ensure unproblematic study. The Regulations include provisions with respect to distance education should a student is unable to physically attend classes and lectures. These provisions stipulate that Universities should be able to provide the student with specially-designed educational material, adjusted teaching material to meet his/hers dedicated needs, as well as provide the student with technological means of communication, such as dedicated software for distance education, DVDs, etc.”

The Regulations however are only available in Greek so I cannot send them to you.

Let me know if you need anything else,

Best regards,

Erato

Ms. ERATO – IOANNA SARRI

Coordinator

International Relations & Quality Assurance Services

ANEXO III - Listagem das Universidades Abertas a nível europeu

Universidades Abertas	Links
Anadolu University (AU), Turkey	http://www.anadolu.edu.tr/
FernUniversität in Hagen (FernUni), Germany	http://www.fernuni-hagen.de/
Hellenic Open University (HOU), Greece	http://www.eap.gr/
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI), Russia	http://eng.mesi.ru/
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands	http://www.ou.nl/
Open University (OUUK), United Kingdom	http://www.open.ac.uk/
Open University of Cyprus, Cyprus	http://www.ouc.ac.cy/
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain	http://portal.uned.es/
Universidade Aberta (UAb), Portugal	http://www.uab.pt/
Università Telematica Internazionale UNINETTUNO (UTIU), Italy	http://www.uninettuno.it/
Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Spain	http://www.uoc.edu/

Universidades Abertas sujeitas ao questionário *online* e respetivos links de acesso.

ANEXO IV - Guião do 1º questionário online

Guião do 1º questionário - Universidades Abertas e o ensino EaD considerando estudantes com NEE e/ou DA			
Metodologia: Questionário destinado a estudantes para recolha de informação que complementa o estudo			
Objectivos	Categoria	Questão/Subcategorias	Ordem
			I
Identificar as características da instituição considerando os estudantes	Caraterização das instituições	Nome da Universidade ou Instituto	1
		Nº de estudantes inscritos e a frequentar	2
		Idade da maioria dos estudantes inscritos e a frequentar	3
		Nacionalidade da maioria dos estudantes inscritos e a frequentar	4
		Domicilio da maioria dos estudantes	5
			II
Enquadrar o perfil da amostra de estudantes com NEE e/ou DA	Caraterização de estudantes com NEE e/ou DA	Nº de estudantes inscritos e a frequentar com NEE e/ou DA	6
		Idade da maioria dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar	7
		Percentagem do género masculino de estudantes com NEE e/ou DA	8
		Nacionalidade da maioria dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar	9
		Domicilio da maioria dos estudantes com NEE e/ou DA	10
		Curso onde a maioria de estudantes com NEE e/ou DA se encontra inscrito e a frequentar (Humanidades, Economia, ...)	15*
			III
Saber se existe um departamento especializado em NEE e/ou DA e se a existência deste é relevante nas escolha dos estudantes no momento da inscrição.	Existência e validação de um departamento especializado em NEE e/ou DA	Existência ou não de um departamento especializado em NEE e/ou DA (Sim, não)	11
		Importância da existência desse departamento (sim ou não)	12
			IV
Identificar a NEE e/ou DA Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.	Identificação da NEE e/ou DA	Identificar a NEE e/ou DA (dislexia, daltonismo, autismo)	13
		Identificar percentualmente os estudantes com...	14
		... autismo	14.1
		... daltonismo	14.2
		... problema visual	14.3
		... problema de audição	14.4
		... problema cognitivo e/ou neurológico	14.5

		... problema de linguagem	14.6
		... Outro	14.7
			V
Identificar os produtos de apoio usados e/ou disponibilizados para conhecer as necessidades dos estudantes com NEE ou DA e os materiais de apoio que devem ser facultados.	Caraterização do regime EaD	Modelo EaD predominante (E-Learning, Mobile-Learning, B-Learning, T-Learning)	16
Conhecer a experiência com os ambientes virtuais de aprendizagem.		LMS utilizado (Moodle, Sakai, ...)	17 17.1
Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.			
			VI
Conhecer a experiência com ambientes virtuais de aprendizagem para compreender que materiais de apoio devem ser criados e facultados. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas. Conhecer o nível de interação dos estudantes	Experiências em ambientes virtuais de aprendizagem	Conteúdos mais utilizados (áudio, língua gestual, vídeo,...)	17.1.1
		Existência de elaboração de adaptações (sim, não)	17.1.2
		Conteúdos existentes (áudio, língua gestual, vídeo,...)	17.1.2.1
		Formatos alternativos existentes (áudio, língua gestual, vídeo, ...)	17.1.2.2
		Ferramentas utilizadas no processo ensino-aprendizagem (textos, testes, conversor de discurso,...)	17.1.3
		Ferramentas usadas para comunicar (forúns, chats, email, ...)	17.1.4
		Interação dos estudantes igual para todos ou não	17.1.5
		Ferramenta mais utilizada para comunicar	17.1.6
			VII
Conhecer o tipo de avaliação inclusiva que os estudantes com NEE ou DA possuem. Identificar tipologia da diferenciação de avaliação inclusiva. Identificar a diferenciação de critérios de avaliação inclusiva. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.	Caraterização da avaliação em termos inclusivos	Mais tempo para entregar/elaborar as tarefas propostas (sim, não)	17.1.7
		Diferenciação no processo de avaliação (sim, não)	17.1.8
		Tipologia da diferenciação (tarefas adaptadas, mais tempo, acesso às instalações,...)	17.1.8.1
		Diferenciação de critérios (sim, não)	17.1.9
		Modo de diferenciação (O nível de dificuldade é adaptado, há um período de adaptação,...)	17.1.10
			IX

Enquadrar o perfil da amostra nas estatísticas. Recolher dados que permitem responder às questões.	Caraterização das Universidades Abertas em termos inclusivos	A universidade possui: arquitetura inclusiva, ...	17.1.11
			X
Saber se há auxílio económico para os estudantes com NEE e/ou DA	Existência de ajuda financeira para estudantes com NEE e/ou DA	Disponibilização de ajuda financeira para estudantes com NEE e/ou DA (sim ou não)	18
			XI
Saber se os docentes professores, tutores, entre outros possuem formação e competências adequadas para leccionar a estudantes com NEE e/ou DA.	Formação dos docentes, professores, tutores, ...	Existência de formação dos docentes, professores, tutores, ...	19
Identificar o tipo de formação e a modo como ela é transmitida.		Tipo de formação (seminários presenciais, <i>webinars</i> , <i>workshops</i> ,...)	19.1
Identificar quem disponibiliza a formação.		Identificação se é a universidade que disponibiliza a formação (sim, não, outro...)	19.2
Identificar o local onde a formação tem lugar. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.		Identificar o local onde tem lugar a formação (casa, universidade, outro,...)	19.3
			XII
Identificar novos elementos da investigação	Reflexão sobre dados a acrescentar ao questionário	Opinião da validação da importância do contributo dos estudantes com NEE e/ou DA em EaD	20

*No ato da elaboração do questionário, optou-se por inserir esta questão na parte relativa aos dados à caraterização dos estudantes com NEE e/ou DA, no entanto no ato da elaboração do questionário *online*, a questão foi referenciada na Caraterização do regime EaD, por se achar mais adequada à temática a abordar.

ANEXO V - 1º Questionário online: Destinado às Universidades Abertas.

A QUESTIONNAIRE ON:
SPECIAL NEEDS EDUCATION AND LEARNING DISABILITIES IN DISTANCE EDUCATION

Universidade Aberta -Portuguese Open University
Master's Program in eLearning Pedagogy
LE@D – Distance Education & eLearning Lab

My name is Marina and I am a Master's student at Universidade Aberta (Lisbon - Portugal) writing a thesis on Contributions for the Digital Inclusion of Students with Special Educational needs in Distance Education (DE). The present study will focus on Open Universities and DE institutions and the data given on this questionnaire will be only used for this purpose, therefore confidentiality as well as anonimite will be well preserved. You will need about 15 minutes to answer the questionnaire.

The reasons for this study are based on the fact that it is believed that it is through an inclusive learning and process the best answer and strategy to contribute and to provide for a successful teaching as well as a well-informed world.

Bearing in mind the following definition on Special Educational Needs, I would be very grateful if you could answer this survey for my exploratory study.

"The concept of learning disabilities (LD) arose from the need to understand why a group of students, apparently normal, was constantly experiencing school failure, especially in academic areas such as reading, writing or calculation. This concept lead immediately, to a disability (inability) to learn in one or more academic areas, not consistent with the intellectual potential (intelligence) of a student, usually at or above this, coming into direct conflict with generalized problems of a student whose intellectual potential was well below average. (...)

In a broad sense, the LD are considered to be the full range of learning problems that are escalating in our schools, that is, a whole range of situations, temporary or permanent in nature, approaching or even intending to say, risk education and SEN."

Luís de Miranda Correia (2004),"Curriculum of Learning Difficulties in Special Educational Needs" in Psychological Review.

Thank you very much for your contribution.

Marina Moleirinho (mmoleirinho@gmail.com)

-----***-----

QUESTIONNAIRE FOR AN EXPLORATORY STUDY:

1 Name of University or Institute?

- Anadolu University (AU), Turkey.
- FernUniversität in Hagen (FernUni), Germany.
- Hellenic Open University (HOU), Greece.
- Moscow State University Od Economics Statistics and Informatics (MESI), Russia.
- Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.
- Open University (OUUK), United Kingdom.
- Open University of Cyprus, Cyprus.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.
- Universidade Aberta (UAb), Portugal.
- Università Telematica Internazionale UNINETTUNO (UTIU), Italy.
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Sapin.

2 Number of students enrolled and attending.

- less than 5 000
- about 7 000
- about 10 000
- about 12 500
- about 15 000
- about 20 000
- about 25 000
- about 50 000
- about 100 000
- about 150 000
- about 200 000
- less than 250 000.

3 The average of students' ages is...

- less than 30
- between 31 and 35
- between 36 and 40

- between 41 and 45
- between 46 and 50
- More than 50.

4 The average of students' nationalities is:

- British
- Cypriot
- Dutch
- German
- Greek
- Italian
- Portuguese
- Russian
- Spanish
- Turkish
- Other

5 The average of students' current domicile is:

- in Cyprus
- in Germany
- in Greece
- in Italy
- in Portugal
- in Russia
- in Spain
- in the Netherlands
- in Turkey
- in the United Kingdom
- in foreign countries
- other

6 Number of students enrolled and attending with Special Educational Needs, Special Needs, Disabilities and or Learning Difficulties:

- less than 250
- between 251 and 500

- between 501 and 700
- between 751 and 1000
- between 1001 and 1500
- between 1500 and 2000
- more than 2000

7 Students' ages with Special Educational Needs, Disabilities and or Learning Difficulties is:

- less than 30
- between 31 and 35
- between 36 and 40
- between 41 and 45
- between 46 and 50
- More than 50.

8 The percentage of male students with Special Educational Needs, Disabilities and or Learning Difficulties is mainly...(Use a format number)

9 What is the nationality of the majority of students with Special Educational Needs, Disabilities and or Learning Difficulties?

- British
- Cypriot
- Dutch
- German
- Greek
- Italian
- Portuguese
- Russian
- Spanish
- Turkish
- Other

10 Student's current domicile with Special Educational Needs, Special Needs, Disabilities and or Learning Difficulties is:

- in Cyprus
- in Germany
- in Greece
- in Italy
- in Portugal
- in Russia
- in Spain
- in the Netherlands
- in Turkey
- in the united Kingdom
- Other

11 Is there a Department specialized in students with Special Educational Needs, Disabilities and or Learning Difficulties in you University or institute?

- Yes (go to question 13) No (go to question 12)

12 In case your university doesn't have a specific department for these students do you consider intend to invest in them?

- Yes (go to question 20) No (go to question 20).

13 Considering the Special Educational Needs, Special Needs, Disabilities and or Learning Difficulties described which do you have in your University or Institute?

- Dyslexia
- Autism
- Daltonism
- Visual Disability
- Hearing disability
- Cognitive / Neurological disability
- Speech disability
- Physical disability
- Others? Which? _____

14 Which is the percentage of students that suffer from...

(Please give an exact number)

Dyslexia

14.1 Autism

14.2 Daltonism

14.3 Visual Disability

14.4 Hearing disability

14.5 Cognitive / Neurological disability

14.6 Speech disability

14.7 Physical disability

Other. Which? _____

15 In which courses is the majority of students enrolled and attending?

Humanities

Socio-political

Social-sciences

Economy

Art and Design

Theater

Technologies of Communication and Information

Management

Health

Mathematics

Physics

Other. Which? _____

16 Considering accessibility and its utility, which type of model of DE do you apply most?

E – Learning Mobile-Learning B – Learning T – Learning

Others Which? _____

17 Which LMS platform do you use?

Moodle SAKAI Blackboard Other? _____

17.1 Regarding the platform and the virtual environment of learning...

17.1.1 Which are your contents?

Audio

Sign Language

Video

Textual

Others Which? _____

17.1.2 And... Do you make adaptations or not?

Yes No (go to question 17.1.3)

17.1.2.1 Now... Consider the following and put a cross on the ones you

have:

Graphic elements without descriptions

Audio

Sign Language

Video

Textual

Others Which? _____

17.1.2.2 And ... Consider alternative formats and put a check on the ones you

have

Audio

Sign Language

Video

Textual

Others Which? _____

17.1.3 Which tools do you use in the learning process?

- Texts
- Tests
- Speech convertor
- Adaptable keyboard
- Anatomical mouse
- Graphics
- Braille convertor
- Others Which? _____

17.1.4 Still overall ... Which tools do you use to communicate?

- Forums
- Chats
- Email
- Web conferences
- Others Which? _____

17.1.5 Do all students interact the same way?

- Yes No

17.1.6 Regarding communication Which is the most used tool to communicate?

- Forums
- Chats
- Email
- Web conferences
- Others Which? _____

17.1.7 On the topic evaluation...Do these students have more time to present or to deliver their work or presentations?

- No.
- Yes. A week.
- Yes. A week and a half.
- Yes...
- Other

17.1.8 Still on evaluation... Do these students have a different process of evaluation?

Yes No

17.1.8.1 Do these students have a different process of evaluation?

- No
- Yes, extra time to deliver work
- Yes, access to facilities
- Yes, adaptable tasks
- Other. Which? _____

17.1.9 Now for criteria...Is the criteria different?

Yes No

17.1.10 In what way is the criteria different?

- The level of difficulty is adaptable to their knowledge.
- Students have a training period.
- More time is allowed to students.
- Other. Which?

17.1.11 Regarding accessibility... How are the conditions of accessibility in your university for these students?

- 50% presential
- 25% presential
- <25% presential
- Inclusive architecture
- Other. Which? _____

18 Do these students have any financial help from the University or Institute?

Yes No

19 Do the teachers of these students have a special training?

Yes No (go to question 12)

19.1 Bearing in mind training... Which type of training do you have in your University or Institute?

- Presential seminars
- Workshops
- Webinars
- Online training tutorials?
- Other?

19.2 Still on training... Does the University or Institute provide for that training?

- Yes
- No
- Other. Which? _____

19.3 Now... In what way does that training take place?

- At home
- At the University or Institute
- Other

20 Do find essential for an inclusive approach the contribute of these students for DE?

Yes

No

Thank you very much for your contribution!

Marina Moleirinho

Link: <http://goo.gl/m0WLi>

ANEXO VI – Tabelas com dados relativos ao Questionário 1

Universidades Abertas (Dados 2010 – 2012)	Estudantes inscritos e a frequentar	Estudantes com NEE e/ou DA (Género)		Apoio Financeiro para estudantes com NEE e/ou DA	Reflexão: Considera muito relevante para uma abordagem inclusiva o contributo dos estudantes com NEE e/ou DA no EaD?
Hellenic Open University (HOU), Greece	± 25.000	< 250		Não	sim
		Homens ±113 (45%)	Mulheres ±137 (55%)		
Universidade Aberta (UAb), Portugal	± 10.000	< 250		Não	sim
		Homens ±150 (60%)	Mulheres ±100 (40%)		
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	< 250.000	± 13.500		Sim	sim
		Homens ±6.885 (51%)	Mulheres ± 6.615 (49%)		
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	± 20. 000	501 - 750 (625 = valor médio)		Sim, dependendo do seu rendimento.	sim
		Homens ±250	Mulheres ± 375		
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	< 5.000	< 250		Sim	sim
		Homens ± 125 (50%)	Mulheres ± 125 (50%)		

Universidades Abertas	Idade dos estudantes inscritos e a frequentar	Idade dos estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar
Hellenic Open University (HOU), Greece	entre 31 - 35	> 50
Universidade Aberta (UAb), Portugal	entre 36 - 40	entre 36 e 40
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	entre 36 - 40	entre 36 e 40
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	entre 41 - 45	entre 46 e 50
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	entre 31 - 35	entre 36 e 40

Universidades Abertas	Nacionalidade		Domicílio atual	
	Estudantes	Estudantes com NEE e/ou DA	Estudantes	Estudantes com NEE e/ou DA
Hellenic Open University (HOU), Greece	Europeia	Europeia	Países europeus	Países europeus
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Portuguesa	Portuguesa	Portugal	Portugal
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Espanhola	Espanhola	Espanha	Espanha
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Holandesa	Holandesa	Holanda	Holanda
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Cipriota	Cipriota	Chipre	Chipre
<p>(11) Quando questionadas sobre a existência de um departamento especializado em estudantes com NEE e/ou DA e que desse apoio a esses estudantes, as universidades presentes no estudo responderam afirmativamente, à exceção da Universidade Aberta da Grécia que declarou não possuir o referido departamento.</p> <p>(12) Quando questionadas sobre caso não existisse esse departamento, se consideravam investir num, todas responderam afirmativamente.</p>				

Universidades Abertas	NEE's e/ou DA's existentes
Hellenic Open University (HOU), Greece	Dislexia, <i>handicap</i> visual, <i>handicap</i> auditivo, <i>handicap</i> cognitivo/neurológico, <i>handicap</i> físico
Universidade Aberta (UAb), Portugal	<i>Handicap</i> visual, <i>handicap</i> auditivo, <i>handicap</i> cognitivo/neurológico, <i>handicap</i> físico
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Dislexia, autismo, <i>handicap</i> visual, <i>handicap</i> auditivo, <i>handicap</i> cognitivo/neurológico, <i>handicap</i> ao nível do discurso, <i>handicap</i> física, doença mental
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Dislexia, autismo, <i>handicap</i> visual, <i>handicap</i> auditivo, <i>handicap</i> cognitivo/neurológico, <i>handicap</i> ao nível do discurso, <i>handicap</i> física
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Dislexia, <i>handicap</i> visual, <i>handicap</i> auditivo, <i>handicap</i> cognitivo/neurológico, <i>handicap</i> físico

Universidades Abertas	Estudantes com NEE e/ou DA								
	Autismo	Daltonismo	Handicap visual	Handicap auditivo	Handicap cognitivo/neurológico	Handicap ao nível do discurso	Handicap física	Dislexia	TOTAIS
Hellenic Open university (HOU), Greece	0	0	7	5	1	0	11	2	26
Universidade Aberta (UAb), Portugal	0	0	9	2	4	0	16	0	31
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	4	0	733	534	1383	13	3981	30	6678
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	80	0	100	25	130	25	100	100	560
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	0	0	6	3	1	0	12	1	23

Universidades Abertas	Cursos	Modelo de EaD (Ensino a Distância)	LMS
Hellenic Open University (HOU), Greece	Não identificado	E-Learning	Não identificado
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Ciências sociais	E-Learning	Moodle
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Saúde	B-Learning	own system of UNED based on.LRN (dotLRN)
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Ciências sociais	E-Learning	Blackboard
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Humanidades	E-Learning	Moodle

Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Quadro 1							
Universidades Abertas	Conteúdos	Adaptações	Conteúdos existentes	Formatos alternativos	Ferramentas	Ferramentas usadas no processo de aprendizagem	Interação igual?
Hellenic Open University (HOU), Greece	Não identificado						
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Textual	Sim	Textual	Vídeo	Textual	Outro: não temos. Os estudantes é que têm consoante os casos.	Sim
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Áudio, língua gestual, vídeo, textual	Sim	Elementos gráficos sem descrições; áudio; língua gestual, vídeo, textual	a utilizar todos: áudio; língua gestual; vídeo; textual	Áudio; Língua gestual; Vídeo; Textual.	Não identificado	sim
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Textual	Sim	Áudio; vídeo, textual	Áudio, vídeo, textual	Textos; testes; gráficos	Fóruns, chats, email, web conferences	Sim
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Áudio, vídeo, textual	Sim	Áudio; vídeo, textual	Áudio, vídeo, textual	Textos; testes; gráficos	Fóruns, chats, email, web conferences	Sim

Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Quadro 2							
Universidades Abertas	Ferrament a mais usada para comunicar	Avaliação	Avaliação diferente?	De que forma?	Critério diferente	De que forma?	Acessibilidades - condições
Hellenic Open University (HOU), Greece	Fóruns	sim	não	----	----	----	arquitetura inclusiva
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Fóruns	Sim: o tempo varia	Sim	Tempo extra para entregar o trabalho	sim	Mais tempo é dado aos estudantes	Outro: o tipo de ensino não pressupõe a presença do estudante. Na realização de provas procura-se um local mais apto a receber o estudante com dificuldade.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Forúns	Sim: mais tempo	sim	Mais tempo para trabalhos exames	sim	Mais tempo é dado aos estudantes	arquitetura inclusiva
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Fóruns	Sim: mais tempo disponível para os exames	sim	Sim: mais tempo para a entrega trabalhos	sim	Mais tempo é dado aos estudantes	<25% presencial arquitetura inclusiva
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Fóruns	sim	não	----	----	----	arquitetura inclusiva

Professores, tutores, técnicos, ...				
Universidades Abertas	Formação especial	Tipo de formação existente (seminários presenciais, workshops, webinars, Online training tutorials, ...?)	Disponibilização da formação (univ. ou instituto - sim ou não?)	Local da formação
Hellenic Open University (HOU), Greece	Não	-----	-----	-----
Universidade Aberta (UAb), Portugal	Não	-----	-----	-----
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain.	Sim	não há dados	não há dados	Em casa, na universidade ou no instituto
Open Universiteit (OUNL), The Netherlands.	Sim	Workshops and Online Training Tutorials	No (um Instituto holandês lecciona as Workshops)	na universidade e online (o Instituto realiza filmes e casos que servem de exemplo sobre " <i>como lidar com estudantes com deficiências</i> ")
Open University of Cyprus (OUC), Cyprus.	Não	-----	-----	-----

ANEXO VII - Guião do 2º questionário online.

Guião do 2º questionário - Estudantes com NEE e/ou DA inscrios na EaD na Universidade Aberta em Portugal			
<u>Metodologia:</u> Questionário destinado a estudantes para recolha de informação que complementa o estudo.			
Objectivos	Categoria	Questão / Subcategoria	Ordem
			I
Enquadrar o perfil da amostra nas estatísticas.	Caraterização dos estudantes	Género	1
		Idade	2
		País de residência	3
		Cidade em que reside	4
		Universidade ou Instituto que frequenta	5
		Ano letivo da inscrição	6
		Regime de frequência (estudante em tempo integral, parcial ou outro)	7
		Curso (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento)	8
		Motivos para um curso via EaD	9
		Curso via EaD vs Ensino presencial	10
		Existência de NEE ou DA (Autismo, daltonismo, dislexia, ...)	11
			II
Identificar a NEE ou DA. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.	Identificação da NEE e/ou DA	Identificar a NEE (Autismo, dislexia, daltonismo, ...)	11.1
			III
Saber se existe um departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA e a relevância deste na escolha dos estudantes. Relevância do departamento do apoio a estudantes com NEE e/ou DA. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.	Existência e validação do departamento de apoio a estudantes com NEE e/ou DA	Existência ou não de um departamento de apoio a estudantes com NEE ou DA	11.2
		Importância da existência do departamento (sim ou não)	11.2.1
		Impacto do departamento na escolha da Universidade ou Instituto (sim ou não)	11.2.2
		Frequência ou não de módulo de ambientação	11.2.3
		Ajuda económica ou financeira (sim ou não)	11.2.4
			IV
Identificar os produtos de apoio usados e/ou disponibilizados para conhecer as necessidades dos	Caraterização do regime EaD	Identificar o modelo EaD que usa (e-learning, blended learning, hybrid learning, ...)	11.2.5

estudantes com NEE ou DA e os materiais de apoio que devem ser facultados.		LMS utilizado (Moodle, Sakai, ...)	11.2.6
Conhecer a experiência com os ambientes virtuais de aprendizagem.		Sessões presenciais (sim ou não ou de outro tipo)	11.2.7
Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.		Conteúdos usados (áudio, língua gestual, vídeo, textos, áudio descrição, materiais táteis, ...)	11.2.8
			V
Conhecer os produtos de apoio usados e/ou disponibilizados para conhecer as necessidades dos estudantes com NEE ou DA.	Utilização de produto(s) de apoio	Uso ou não de produto(s) de apoio.	11.2.9
Compreender o <i>software</i> e <i>hardware</i> inclusivo necessário. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.		Tipologia de produtos de apoio (Ajudas, técnicas, sistemas de comunicação alternativos, software específico, ...)	11.2.9.1
			VI
Identificar atividades inclusivas e as preferências dos estudantes face a estas. e identificar as ferramentas que mais usam para comunicar.	Experiência em ambientes virtuais de aprendizagem	Atividades inclusivas que prefere ou que considera mais inclusivas (Discussões nos fóruns, testes, trabalho de grupo, resolução de casos, jogos e simulações,...)	11.2.10
Conhecer a experiência com ambientes virtuais de aprendizagem para compreender que materiais de apoio devem ser criados e facultados. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.		Ferramentas para comunicar (Forúns, chats, e-mail, conferências web, telemóvel , ...)	11.2.11
			VII
Conhecer o tipo de avaliação inclusiva que os estudantes com NEE ou DA possuem. Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.	Caracterização da avaliação em termos inclusivos	Considerações sobre a avaliação (prazo para entrega de trabalhos diferente, tempo para realização de trabalhos diferente, diferentes critérios de acordo com as necessidades dos estudantes em causa, ...)	11.2.12
			VIII
Enquadrar o perfil da amostra nas estatísticas.	Caraterização da universidade em termos inclusivos	A universidade possui: arquitetura inclusiva, recursos educacionais em formatos alternativos, materiais em Braille, software e hardware inclusivo, ...	11.2.13

Recolher dados que permitam responder às questões investigativas.		A universidade está actualizada e responde às necessidades dos alunos (sim ou não)	11.2.14
		condições de acessibilidade da universidade	11.2.14.1
			IX
Identificar novos elementos de investigação	Reflexão sobre dados a acrescentar ao questionário	Melhorias a considerar	12
		Disponibilização de email para futuro contato	13

ANEXO VIII - 2º Questionário online: Destinado a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais e/ou Dificuldades de Aprendizagem

Universidade Aberta
Mestrado em Pedagogia de E-Learning
LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning

Questionário sobre Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem no Ensino a Distância

O meu nome é Marina Moleirinho, sou estudante do Mestrado em Pedagogia do E-learning e estou a desenvolver um estudo para a minha dissertação intitulado: “Contributos para a Inclusão Digital de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino a Distância”, sendo a minha orientadora a Professora Doutora Sofia Malheiro da Silva e co-orientadora a Professora Doutora Lina Gaspar Morgado.

As razões para este estudo baseiam-se no fato de se acreditar que é através de uma abordagem e de um processo inclusivo que se alcança a melhor estratégia para contribuir e criar uma aprendizagem de sucesso "de Todos e para Todos", refletindo-se num mundo melhor e mais informado. Considerando a seguinte definição e baseando-se na sua experiência, gostaria muito que respondessem a este questionário de modo a prosseguir o meu estudo exploratório.

“O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. Este conceito subentendeu, de imediato, uma discapacidade (inabilidade) para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, nada condizente com o potencial intelectual (inteligência) de um aluno, geralmente na média ou acima desta, entrando em conflito direto com os problemas de aprendizagem generalizados do aluno cujo potencial intelectual era bastante abaixo da média. (...)”

Num sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou NEE.”

Correia, Luís de Miranda (2004). “Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais” in “Análise Psicológica”, 2 (XXII). pp. 369-370.

Muito obrigada pelo seu contributo!
Marina Moleirinho (mmoleirinho@gmail.com)

-----****-----

QUESTIONÁRIO

1 – É do sexo:

Feminino

Masculino

2 – A sua idade encontra-se compreendida entre:

< 30

31 - 40

41 - 50

> 50

3 – Em que país reside?

4 – Qual a cidade?

5 – Em relação à Universidade ou Instituto que frequenta, está inscrito em:

6 – Encontra-se inscrito desde:

2007 - 2008;

2008 – 2009;

2009 – 2010;

2010 – 2011;

2011 – 2012;

7 – Indique qual é o regime que frequenta:

Estudante a tempo integral

Estudante a tempo parcial

Outro. Qual? _____

8 – Indique qual é o curso que está a frequentar. (Indique qual a licenciatura, mestrado ou doutoramento, se for esse o caso, descritivamente.)

--

9 – Indique os motivos relacionados com a escolha de um curso ministrado via EaD:

- facilidades na gestão geográfica;
- facilidades na gestão do tempo;
- flexibilidade proporcionada tendo em conta a vida pessoal e profissional;
- a impossibilidade de frequentar um curso presencial devido a barreiras arquitetónicas;
- a falta de materiais e/ou adaptações adequadas às minhas necessidades no ensino presencial;
- Outro. Qual? _____

10 – Desde que está inscrito na sua Universidade ou Instituto sente que, em relação ao ensino presencial, houve:

- uma grande melhoria ao nível dos cursos e dos recursos online e outros enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem;
- uma melhoria significativa ao nível dos cursos e dos recursos online e outros enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem;
- uma pequena melhoria cursos e dos recursos online e outros enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem;
- nenhuma melhoria ao nível dos cursos e dos recursos online e outros enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem;

11 – Considera ter alguma Necessidade Educativa Especial (NEE) ou Dificuldade de Aprendizagem (DA)?

- sim (pergunta 11.1)
- não (pergunta 12)

11.1 – Considerando o conceito de NEE, indique a que possui:

- autismo
- daltonismo
- dislexia
- handicap* auditivo
- handicap* visual
- handicap* cognitivo/neurológico
- handicap* de linguagem

Outro. Qual? _____

11.2 - Existe algum departamento especializado em apoio a estudantes com NEE ou DA na sua Universidade ou Instituto?

- Sim e uso (pergunta 11.2.1).
- Não sabia e não uso (pergunta 11.3).
- Não tem (pergunta 11.3);
- Não sei. (pergunta 11.3);

11.2.1 – A existência desse departamento foi decisiva na sua escolha académica?

- Sim
- Não

11.2.2 – O departamento tem estado presente no seu percurso académico proporcionando-lhe materiais atualizados, adequados e necessários?

- Sim
- não

11.2.3 - Frequentou algum módulo de ambientação proposto pela Universidade ou Instituto para o auxiliar antes de iniciar o seu curso?

- Sim
- Não

11.2.4 - Recebe algum tipo de ajuda ou financiamento da Universidade ou do Instituto no sentido de o auxiliar academicamente?

- Sim
- Não

11.2.5 – Indique o modelo de EaD que mais utiliza.

11.2.6 – Qual o LMS que a sua Universidade ou Instituição usa?

- Moodle;
- Sakai;
- Blackboards;
- D2L;
- Outro. Qual? _____

11.2.7 - No regime de EaD que frequenta existem sessões presenciais? (múltipla)

- Não existem;
- São facultativas;
- São obrigatórias;
- Outra situação. Qual? _____

11.2.8 – Quais são os conteúdos com que se sente mais à vontade?

- áudio;
- língua gestual;
- vídeo;
- textos;
- áudio descrição;
- materiais táteis;
- outro. Qual? _____

11.2.9 – Utiliza algum produto de apoio, ajudas técnicas, sistemas de comunicação alternativos ou software específico?

- Sim (pergunta 21.1)
- Não (pergunta 22)

11.2.9.1– Indique qual?

--

11.2.10– Que tipo de atividades prefere ou considera mais inclusivas?

- discussões nos fóruns;
- testes,
- trabalhos em grupo;
- resolução de casos;
- jogos e simulações;
- outras. Quais? _____

11.2.11 – Indique as ferramentas que usa para comunicar com os professores e os colegas.

- Forúns;
- Chats;
- E-mail;
- Conferências web;
- Telemóvel;
- Outro. Qual?

11.2.12 – Considerando a avaliação:

- O prazo de entrega de trabalhos é diferente do dos meus colegas;
- O tempo de realização de testes e frequências é diferente dos meus colegas;
- É-me permitido ter um intérprete de língua gestual nas frequências ou exames;
- É-me permitido realizar testes em formato eletrónico;
- São utilizados diferentes critérios de avaliação face às minhas necessidades;
- O grau de dificuldade das tarefas atribuídas é diferente do dos meus colegas;

Outra. Qual? _____

11.2.13 – Nas deslocações à Universidade considera que...

- Possui uma Arquitetura inclusiva;
- Dispõe de Recursos educacionais em formatos alternativos;
- Dispõe de materiais em Braille;
- Está equipada com software e hardware inclusivo;
- É-me permitida a entrada do cão-guia no espaço em todos o *campus*;
- Dispõe de intérprete de língua gestual;
- Outro. Qual?

11.2.14 – Considera que a sua Universidade ou Instituto está atualizada (o) e responde em pleno às suas necessidades?

- Sim (Pergunta 11.2.14.1)
- Não (Pergunta (12))

11.2.14.1 Considerou as condições de acessibilidade oferecidas no momento de escolha dessa instituição?

- Sim
- Não

12 – Indique algumas das melhorias que gostaria de ter na sua Universidade ou Instituto.

(facultativo)

13 – Caso esteja disponível para uma entrevista indique o seu email.

Muito obrigada pelo seu contributo!

Marina Moleirinho

Link: <http://goo.gl/biCU7>

ANEXO IX – Tabelas com dados relativos ao Questionário 2

Universidade Aberta (UAb, Portugal)	Estudantes inscritos e a frequentar	Estudantes com NEE e/ou DA (Género)		Regime de frequência - Estudantes com NEE			Apoio Financeiro para estudantes com NEE e/ou DA	Ano Letivo										
				Integral	Parcial	Outro		2008	2009	2009	2010	2010	2011	2011	2012			
	21		12					Não										
		Homens	Mulheres	4	5	3												
		10	2															

Universidade Aberta (UAb, Portugal)			
Idades	Estudantes inscritos e a frequentar	Estudantes com NEE e/ou DA inscritos e a frequentar	País de origem e de residência
<30	1	2	Portugal
≥31 ≤40	3	5	
≥41 ≤50	4	2	
>50	1	3	
Total	9	12	

Estudantes NEE e/ ou DA e o Curso/ Licenciatura a frequentar						
Mulher e Arte Europeia	Gestão	História	Ciências Sociais	Educação	Ciências da Informação e Documentação	Outro
1	1	2	1	3	3	1
Total - 12						

Frequência de módulo de ambientação		Modelo EaD mais utilizado			LMS utilizado
sim	não	E-learning	Mobile-learning	Não compreendo a questão	Moodle
7	5	10	1	1	12
Total - 12		Total - 12			Total - 12

Estudantes NEE e/ou DA - Motivos para a escolha da UAb e o Modelo EaD (Mais do que uma opção foi disponibilizada)	
Facilidades na gestão geográfica	3
Facilidades na gestão do tempo	6
Flexibilidade proporcionada considerando vida profissional e pessoal	4
Impossibilidade de frequentar um curso presencial devido a barreiras arquitetônicas	4
Falta de materiais ou adaptações adequadas às minhas necessidades no ensino presencial	2
Outro*	3
Motivos - Total	22

* Outro: Um estudante referiu a inexistência de transportes adequados às suas necessidades, outro indicou que era o único local onde existia o curso que pretendia ("Lic. Em Mulher e Arte Europeia") e, por fim, um referiu a total inadaptação do ensino superior presencial a pessoas com qualquer tipo de *handicaps*.

NEE e/ ou DA	Critérios inerentes à avaliação				
	mais tempo disponibilizado	o mesmo prazo que os colegas	tempo de realização de testes e frequências diferente	realização de testes em formato eletrónico	não se aplica
Daltonismo		1			
Problema auditivo					1
Problema cognitivo/neurológico		5			
Problema motor	1	5	1	1	
Problema visual	1	2	1	2	
Dificuldade na assimilação dos conteúdos		1			
Total	2	14	2	3	1

NEE e/ou DA existentes	
Dificuldade na assimilação dos conteúdos lecionados	1
Daltonismo	1
<i>Handicap auditivo</i>	1
<i>Handicap cognitivo/ neurológico</i>	2
<i>Handicap motor</i>	6
<i>Handicap visual</i>	4
Total	15

Atividades mais inclusivas segundo os estudantes NEE e/ou DA (+ do que uma resposta é possível)							
textos	testes	ficheiros digitais	resumos	resolução de casos	jogos e simulações	discussões nos fóruns	trabalho de grupo
3	3	1	2	3	4	4	2
Total - 22 respostas							

Ferramentas mais utilizadas para comunicar (Mais do que uma resposta é possível)			Sessões presenciais (apenas uma resposta é permitida)	
<i>fóruns</i>	<i>e-mail</i>	<i>chats</i>	não existem	facultativas
9	10	2	11	1
Total - 21 respostas			Total - 12 respostas	

Os estudantes com NEE e/ou DA consideram que em termos de ...							
Deslocações à universidade considerando o fator inclusão há:							
<25% presencial	recursos educacionais disponíveis em áudio e outros	arquitetura inclusiva	hardware e software inclusivo	exames adaptados para escolha múltipla	materiais em Braille	não se aplica	nenhum dos indicados
2	5	3	5	2	1	1	1

Os estudantes com NEE e/ou DA consideram que em termos de ...			
Atualização e resposta da Universidade face às necessidades dos estudantes NEE e/ou DA	Condições de acessibilidade da universidade no momento de escolha dessa instituição		Outros aspectos a melhorar: citação (Bom ponto de partida)
sim	não	sim	não
6	6	6	6
Totais - 12 respostas		Totais - 12 respostas	
<p>Inovações ao nível do software; Existência de um tutor que acompanhasse os meus estudos e estivesse mais presente; Bolsa para estudantes deficientes Melhor acessibilidade aos manuais necessários; legendagem nos recursos de vídeo; mais e melhores recursos eletrónicos adaptados a pessoas com deficiência de visão</p> <p><i>Cada caso é um caso. Quando nos matriculamos e pedem nosso atestado que comprova a nossa deficiência deveríamos ser contactados e questionarmos sobre nossas necessidades. Estamos completamente abandonados. Eu necessito de manuais em formato digital e praticamente não existem.</i></p>			

Considerações dos estudantes com NEE e/ou DA sobre os recursos pedagógicos enquanto facilitadores do processo ensino-aprendizagem				
Grande melhoria	Melhoria bastante significativa	Melhoria significativa	Melhoria pouco notável	Nenhuma melhoria
1	4	4	2	1
Total - 12 respostas				

Conteúdos mais utilizados de acordo com as respostas dos estudantes NEE e/ou DA				Utiliza algum produto de apoio, ajudas técnicas, sistemas de comunicação alternativos ou software específico?		
áudio	formato PDF	textos script	video	sim	Qual?	Não
4	1	4	6	6	leitura voz alta; rato adaptado; ajustamento de horário; sistema de voz Jall; leitor de ecrã; linha Braille OCR (reconhecimento óptico de caracteres)	6
Total - 15 respostas				12 respostas		

Existência de um departamento especializado em estudantes com NEE e/ou DA				Existência do departamento significativa no momento da escolha académica		O departamento tem estado presente facultando materiais atualizados, adequados e necessários	
Respostas dos estudantes							
sim	sim e uso	não	não sei	sim	não	sim	não
1	3	5	3	2	3	4	1
Total - 12 respostas				Total - 5 respostas		Total - 5 respostas	

ANEXO X – Guião da Entrevista Semiestruturada

Entrevistadora: Marina Moleirinho

Entrevistada: Dra. Isabel Barros Dias (membro do Projeto Acessibilidades)

Encontro presencial: 4 de setembro 2012

Temática: Projeto Acessibilidades da Universidade Aberta

Objetivo: Conhecer algumas especificidades inerentes ao Projeto Acessibilidades

Data: 10 de setembro 2012

Procedimento para recolha: via *e-mail*

Categoria	Objetivo	Questão
Passado do P.A.	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar as razões que levaram à criação do Projeto Acessibilidades;2. Conhecer a história dos estudantes com NEE e/ou DA no UAb;	<ol style="list-style-type: none">1.1 Quais as razões que levaram ao desenvolvimento do projeto Acessibilidades? Conte-nos um pouco do seu historial.2.1 Considerando o modelo pedagógico tradicional da UAb, de que modo é que se no caso das respostas que se davam aos estudantes com NEE e/ou DA?2.2 E, considerando a implementação do modelo pedagógico virtual (desde 2007 que alterações se fizeram neste atendimento?

Categoria	Objetivo	Questão
Presente do P. A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer os processos de inscrição dos estudantes com NEE e/ou DA; 2. Identificar o tipo de ação que o Projeto desenvolver no percurso acadêmico dos estudantes com NEE e/ou DA; 3. Conhecer o impacto que o Projeto Acessibilidades tem na UAb; 	<ol style="list-style-type: none"> 3.1 Como é que se desenvolve o processo da “inscrição” dos estudantes com NEE e/ou DA neste espaço, tendo em conta a sua inscrição na UAb? 3.2 Como é que se desenvolve o processo de comunicação dessa informação aos docentes? 4.1 Que ação ou medida específica ou medida específica desenvolve o Projeto no sentido de auxiliar os estudantes com NEE e/ou DA? 5.1 Há algum tratamento estatístico no sentido identificar as deficiências e/ou necessidades existentes, para que se possa aferir sobre que medidas a tomar? 5.2 Há alguma ideia ou informação na área da formação dos docentes da UAb no que diz respeito ao Projeto Acessibilidades?

Categoria	Objetivo	Questão
Futuro do P. A.	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam refletir sobre o futuro do Projeto 	<p>6.1 Considerando o futuro, de que modo é que o Projeto Acessibilidades encara os tempos próximos?</p> <p>6.2 Gostaria de acrescentar alguma informação pertinente para o estudo que estou a desenvolver?</p>

ANEXO XI – Questões e Respostas da Entrevista Semiestruturada

Entrevista Semiestruturada – Dados Iniciais

Entrevistadora: Marina Moleirinho

Entrevistada: Dra. Isabel Barros Dias (membro do Projeto Acessibilidades)

Encontro presencial: 4 de setembro 2012

Temática: Projeto Acessibilidades da Universidade Aberta

Objetivo: Conhecer algumas especificidades inerentes ao Projeto Acessibilidades

Data: 10 de setembro 2012

Procedimento para recolha: via *e-mail*

Entrevista:

1.

1.1 Quais as razões que levaram ao desenvolvimento do projeto Acessibilidades? Conte-nos um pouco do seu historial.

O projeto foi criado na sequência da constatação de que na UAb havia estudantes inscritos que tinham dificuldades de acesso e que era necessário apoiá-los.

O projeto surgiu em Outubro de 2008, tendo sido sugerido pela então Coordenadora do LeAD, Prof^a Alda Pereira. O grupo inicial, multidisciplinar, era constituído por mim, a Dra. Rosário Leal que secretariava, a Dra. Carolina Cunha do Centro de Documentação, o Dr. Nuno Barreira, pela ligação ao setor multimédia e o Dr. Vitor Almeida pela ligação ao setor vídeo.

Inicialmente, os alunos identificados como tendo NEEs foram contactados telefonicamente para se perceber quais as suas necessidades mais prementes.

Em Dezembro de 2008 surge o espaço do Projeto no Moodle porque se considerou que era o meio mais prático para chegar a estes alunos e simultaneamente porque poderia tratar-se de um espaço de entajuda entre as pessoas.

O espaço tem-se mantido na sua dupla valência – de entajuda e de comunicação com os elementos do projeto, bem como de troca de ideias entre todos.

Em 2009 foi divulgada uma 1ª versão de um documento com sugestões a coordenadores de cursos e docentes sobre como atuar com estes alunos.

Foram disponibilizados aos estudantes vários textos / manuais em formato acessível.

Procurou-se estabelecer rotinas e normalizar procedimentos – algumas vertentes deste trabalho ainda não estão concluídas.

Em 2011, e para fazer face a alguma baixas na equipa (mudança de emprego, reforma...) o grupo do projeto foi alterado, sendo atualmente composto por mim, Profª Daniela Melaré, Profª Isabel Seara, Dra. Isabel Marcos – documentação, Dra. Margarida Barrela – secretariado, Dr. Nuno Barrela – multimédia.

Com novo fôlego, foi realizado:

- novo documento de recomendações;
- um inquérito aos estudantes por forma a refrescar o conhecimento que se tem deles;
- da parte do centro de documentação foram estabelecidos protocolos com bibliotecas especiais de modo a garantir aos nossos estudantes o acesso a documentação em formato acessível

E prevê-se a realização de:

- uma sessão de sensibilização de docentes para as NEE's – no DH
- um documento-tipo de apresentação para os estudantes entregarem aos seus professores no início de cada semestre;
- a normalização dos procedimentos que ainda não foram normalizados.

2.

2.1 Considerando o modelo pedagógico tradicional da UAb, de que modo é que se procedia no caso das respostas que se davam aos estudantes com NEE e/ou DA?

Era tudo tratado ao nível dos serviços académicos e só relativamente ao momento do exame. O estudante é que podia contactar telefonicamente o docente e obter assim um maior apoio da parte deste que poderia fornecer explicações sobre a matéria em estudo.

2.2 E, considerando a implementação do modelo pedagógico virtual (desde 2007 que alterações se fizeram neste atendimento?)

O projeto surgiu em 2008. Antes os serviços académicos limitavam-se a assegurar as melhores condições de exame possíveis, tendo em conta a NEE do estudante.

3.

3.1 Como é que se desenvolve o processo da “inscrição” dos estudantes com N. E. E. e/ou D. A. neste espaço, tendo em conta a sua inscrição na UAb?

Aquando da inscrição na UAb os estudantes indicam se têm alguma limitação que interfira com o processo de ensino-aprendizagem. A lista dos estudantes que deram essa indicação é fornecida ao projeto. A Dra. Margarida Barrela contacta os novos potenciais elementos do projeto. Mediante o assentimento destes, são inscritos no espaço do projeto.

3.2 Como é que se desenvolve o processo de comunicação dessa informação aos docentes?

Não há comunicação direta com os docentes. No projeto pedimos aos estudantes que, no início do semestre, se apresentem aos seus professores, alertando-os para o facto de os terem como estudantes. Os professores têm as recomendações do projeto no espaço da documentação existente nos espaços *moodle* das diferentes coordenações de curso.

4.

4.1 Que ação ou medida específica ou medida específica desenvolve o P. A. no sentido de auxiliar os estudantes com NEE e/ou DA?

- a Dra. Isabel Marcos do centro de documentação ajuda na obtenção de textos / manuais em formato acessível

- sempre que há algum problema em alguma u.c., os estudantes recorrem aos professores do projeto que servem de intermediários (isto ocorre mais frequentemente por email).

- É dada resposta a esclarecimentos solicitados.

- é feita a ponte com os serviços académicos com vista ao melhoramento das condições em situação de exame.

5.

5.1 Há algum tratamento estatístico no sentido identificar as deficiências e/ou necessidades existentes, para que se possa aferir sobre que medidas a tomar?

Está em curso, com base no inquérito que foi realizado

5.2 Há alguma ideia ou informação na área da formação dos docentes da UAb no que diz respeito ao P. A.?

Há o documento com as sugestões do projeto a coordenadores e docentes. Este documento deverá estar disponível na área da documentação de todos os espaços de comunicação entre a coordenação de cursos e os docentes desse curso.

6.1 Considerando o futuro, de que modo é que o Projeto Acessibilidades encara os tempos próximos?

Há muito por fazer. Numa 1a fase, Ver o final da resposta à pergunta 1.

6.2 Gostaria de acrescentar alguma informação pertinente para o estudo que estou a desenvolver?

Bom trabalho! Pergunte tudo o que considerar pertinente.

ANEXO XII – Categorização e Análise da Entrevista

METACATEGORIA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Indicadores
Contexto histórico e origem do P. A.	Datas	Data de início do projeto	O projeto surgiu em Outubro de 2008
		Data de início do espaço da plataforma <i>Moodle</i>	Em Dezembro de 2008 surge o espaço do Projeto no <i>Moodle</i>
		Data de divulgação do documento	Em 2009 foi divulgada uma 1ª versão de um documento com sugestões a coordenadores de cursos e docentes sobre como atuar com estes alunos.
		Data da constituição da 1ª equipa de trabalho	Outubro de 2008
		Data da constituição da 2ª equipa de trabalho	Em 2011
	Responsáveis	Responsável pela ideia	tendo sido sugerido pela então Coordenadora do LeAD, Prof ^ª Alda Pereira
		Equipa responsável	O grupo inicial, multidisciplinar, era constituído por mim, a Dra. Rosário Leal que secretariava, a Dra. Carolina Cunha do Centro de Documentação, o Dr. Nuno Barrela, pela ligação ao setor multimédia e o Dr. Vitor Almeida pela ligação ao setor vídeo.
			para fazer face a alguma baixas na equipa (mudança de emprego, reforma...) o grupo do projeto foi

			alterado, sendo atualmente composto por mim, Prof ^a Daniela Melaré, Prof ^a Isabel Seara, Dra. Isabel Marcos – documentação, Dra. Margarida Barrela – secretariado, Dr. Nuno Barrela – multimédia.
	Motivos	Necessidade do projeto	O projeto foi criado na sequência da constatação de que na UAb havia estudantes inscritos que tinham dificuldades de acesso e que era necessário apoiá-los.
	Objetivos	Objetivos da Plataforma <i>Moodle</i>	era o meio mais prático para chegar a estes alunos
e simultaneamente porque poderia tratar-se de um espaço de entreajuda entre as pessoas.			
O espaço tem-se mantido na sua dupla valência – de entreajuda e de comunicação com os elementos do projeto, bem como de troca de ideias entre todos.			
	Dinâmicas	Rotinas e procedimentos	Procurou-se estabelecer rotinas e normalizar procedimentos – algumas vertentes deste trabalho ainda não estão concluídas.
Foi realizado um novo documento de recomendações			
Foi realizado um inquérito aos estudantes por forma a			

			<p>refrescar o conhecimento que se tem deles;</p> <p>da parte do centro de documentação foram estabelecidos protocolos com bibliotecas especiais de modo a garantir aos nossos estudantes o acesso a documentação em formato acessível</p>
P.A. e processo ensino aprendizagem dos estudantes com NEE	Estudantes com NEE	Identificação e Contato	<p>Aquando da inscrição na UAb os estudantes indicam se têm alguma limitação que interfira com o processo de ensino-aprendizagem</p>
			<p>A lista dos estudantes que deram essa indicação é fornecida ao projeto.</p>
			<p>A Dra. Margarida Barrela contacta os novos potenciais elementos do projeto.</p>
			<p>Mediante o assentimento destes, são inscritos no espaço do projeto.</p>
	Modelo Pedagógico tradicional de EaD na UAb	Avaliação	<p>Antes os serviços académicos limitavam-se a assegurar as melhores condições de exame possíveis, tendo em conta a NEE do</p>

			estudante.
		Dinamização e contatos	Era tudo tratado ao nível dos serviços académicos e só relativamente ao momento do exame.
			O estudante é que podia contactar telefonicamente o docente e obter assim um maior apoio da parte deste que poderia fornecer explicações sobre a matéria em estudo.
	Modelo Pedagógico virtual de EaD na UAb	Recursos Pedagógicos	Foram disponibilizados aos estudantes vários textos / manuais em formato acessível.
		Relação do projeto com os docentes	Não há comunicação direta com os docentes
			Os professores têm as recomendações do projeto no espaço da documentação existente nos espaços <i>moodle</i> das diferentes coordenações de curso.
Aspetos comunicacionais	pedimos aos estudantes que, no início do semestre, se apresentem aos seus professores, alertando-os para o facto de os terem como estudantes		
Medidas ou ações específicas do P. A.	Centro de documentação	formatos	A Dra. Isabel Marcos ajuda na obtenção de textos/manuais em formato acessível
	Unidades Curriculares	Docentes	Os estudantes recorrem aos professores do projeto que servem de intermediários

		Aspetos comunicacionais	Ocorre mais frequentemente por e-mail
	Objetivos	Objetivo do P. A.	É dada resposta a esclarecimentos solicitados
			É feita a ponte com os serviços acadêmicos com vista ao melhoramento das condições em situação de exame
	Tratamento estatístico	Identificar as deficiências e/ou necessidades	Em curso, com base no inquérito que foi realizado
	Formação dos docentes	Ideia ou informação na área de formação dos docentes	Há documento com as sugestões do projeto a coordenadores e docentes. Este documento deverá estar disponível na área de documentação de todos os espaços de comunicação entre a coordenação de cursos e os docentes desse curso.
Futuro do P. A.	Dinâmicas	Rotinas e procedimentos	prevê-se a realização de uma sessão de sensibilização de docentes para as NEEs – no DH
			um documento-tipo de apresentação para os estudantes entregarem aos seus professores no início de cada semestre;
			a normalização dos procedimentos que ainda não foram normalizados.

ANEXO XIII – Categorização e Análise das Intervenções no Fórum do P. A.

	Meta- categorias	Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Fórum de Estudantes – P. A. (Uab)	UAb	A UAb e os estudantes com NEE e/ou DA	Perspetivas dos estudantes com NEE e/ou DA	<p>- Acredito que esta forma de ensino potencialize o acesso a pessoas com as mais diversas dificuldades, e seguramente que na sua maioria não passa por portadores de deficiência física, no sentido em que nos encontramos.</p> <p>- Cada vez que surgiu um problema no âmbito da UAb, a prontidão tanto dos funcionários como docentes foi exemplar. Também constatei que, na origem desses mesmos problemas esteve sobretudo a negligência profissional. A UAb é uma instituição de ensino diferente, que atinge públicos também diferentes, tem muito valor, este espaço e todos os que nele participam, são exemplo disso, mas cabe-nos a nós, público-alvo, contribuir para que seja cada vez melhor. É um dever cívico.</p> <p>- Sou muito rigorosa no cumprimento das minhas obrigações para com a UAb, assim, espero o mesmo rigor no tratamento dos assuntos que me dizem respeito.</p>
		O Portal da UAb em termos de acessibilidades	Acessível ou não?	[A equipa do PA questionou os intervenientes no espaço] sobre o portal da Universidade Aberta (www.uab.pt). [É] acessível ou [há] dificuldades?
			Feedback dos estudantes inscritos no fórum do P. A.	<p>- Uma das dificuldades que (...) encontro dentro da plataforma de E-learning da UAB, diz respeito aos fóruns, que têm uma opção para inscrever em todos eles, mas eu creio que isso só acontece nos que já existem, pois se entretanto são criados novos, não recebo as novas mensagens até nova inscrição. (...) [Irei] também (...) realçar as dificuldades que encontro na disponibilização de muitos recursos postados nas Ucs, da sua não acessibilidade directa, como é caso de muitos PDF, pois muitos deles tenho de arranjar estratégias para os converter, roubando tempo ao estudo e não sentir com isso, equidade face aos demais colegas. Numa avaliação geral, concordo que o portal da UAB é bastante acessível.</p> <p>- [Sou] cego total [e] os problemas que mais nos afetam [relacionam-se com a] inscrição nos fóruns, por vezes perdemos alguma informação por esse problema de não estarmos inscritos nos fóruns que abrem de novo; por tal facto sugeriria que a inscrição (...) fosse feita por defeito para todos eles e não ao contrário em que temos que ser nós a ter que nos inscrever nos fóruns. [Em relação aos] materiais digitalizados em pdf's em imagem, (...) já perdi a esperança de vir a ser remediado. No respeitante à acessibilidade do Portal Académico acho que está bastante aceitável.</p>
			páginas web	A equipa do PA questionou os intervenientes no espaços obre a apreciação de páginas web públicas da UAb?

P. A.		públicas da UAb	[em concreto as que se acedem a partir de http://www.uab.pt/web/guest/home;jsessionid=52A2CE2BF8B73EA8408E3CFD1BABE5CF]
		Feedback dos estudantes ao aceder à UAb através de uma pesquisa num motor de busca	- Escolhendo na lista de resultados o resultado UAb em qualquer lugar do mundo, a acessibilidade da mesma é praticamente a mesma da UAb interna, até porque a arquitetura das suas páginas é a mesma. No entanto uma sugestão que deixo: (...) no nosso caso [cegos] para ouvir um ficheiro, [se introduzissem] um botão com a opção pause/play. Em caso de ter apenas um botão seria possível ao cego pausar arrancar o som da página carregando na letra b do teclado do seu computador, em caso [mais botões], o botão com a opção que indico [seria] da página. Este botão permitiria ao cego parar o som da página e ler o conteúdo da mesma.
	Objetivos	Objetivos do P. A.	<p>- (...) Há questões de outro tipo como as informações sobre o que fazer na UAb em que situações. Por exemplo, no que se refere à necessidade de condições específicas em situação de exame (por exemplo, ausência de escadas, uma mesa maior...). Nem todos sabiam para onde deviam enviar o pedido de atenção às suas necessidades. Agora já sabemos que esses pedidos são enviados para o Núcleo de Organização - organizacao@univ-ab.pt.</p> <p>- [É necessário] pensar em recomendações a fazer aos docentes que tenham estudantes com necessidades específicas, à medida que formos contactando, [e teremos de] melhorar, quer a nível tecnológico, quer a nível pedagógico.</p> <p>-É importante divulgar o que a UAb pode oferecer:</p> <p>>apoio nos exames: sim, há vários apoios possíveis (ex: tempo extra, facilidades de acesso, etc), (porém)este item também terá de ser normalizado.</p> <p>> ver que dificuldades pedem que tipo de apoio e normalizar, inclusivamente para não haver injustiças.</p> <p>> materiais: o possível, com bastantes dificuldades... mas com a ajuda de muitos, vai-se seguindo em frente.</p> <p>> gabinete de apoio: o que temos é este projeto.</p> <p>> apoios financeiros: o que for geral às instituições do Estado</p> <p>> há que perceber quem precisa do quê para (...) tipificar e normalizar!</p> <p>- Pretendemos fazer um documento de recomendações práticas para os docentes que vós tiverem como alunos.</p> <p>- (Criar) um espaço para dialogar.</p>
	Objetivos do Fórum P. A.	- (...) A ideia de criar este espaço no <i>Moodle</i> decorreu dos primeiros contactos efetuados, durante este primeiro semestre. Nesses contactos pareceu-nos que umas pessoas conheciam melhor os programas facilitadores de acesso aos meios informáticos do que outras e, conseqüentemente, conseguiam tirar melhor partido desses	

			<p>meios. Por isso, pareceu-nos que se criássemos um espaço onde as pessoas pudessem trocar informações sobre os programas que usam e como os usam seria uma vantagem para todos. Além disso, se alguém tiver dificuldades em ler, por exemplo, uma grelha, pode aqui perguntar aos colegas como fazem e, mediante as respostas, optar pela melhor maneira de fazer essa leitura.</p> <p>- Havendo este espaço, este tipo de informação [o que fazer na UAb e noutras situações] pode ser fornecido aqui, na certeza de que fica acessível a todos. Além disso ainda se torna possível organizar e harmonizar procedimentos.</p> <p>- [Este espaço pretende ser] o ponto de encontro e de entreaajuda entre todos os estudantes da Universidade Aberta que, tendo dificuldades físicas ou sensoriais de acesso aos cursos em lecionação, os estejam a frequentar;</p> <p>- Um fórum de discussão sobre como melhor ultrapassar dificuldades físicas ou sensoriais de acesso aos cursos sentidas por estudantes da Universidade Aberta.</p>
	Balanço	Perspetivas sobre o funcionamento do Projeto Acessibilidades	<p>- É muito gratificante ver este espaço e este fórum a serem usados como local de entre ajuda.</p> <p>- Penso que a existência deste grupo é importante, mas só faz realmente sentido se for activo e atingir os seus objectivos, pelo que percebi é a partilha de material e matérias que facilitam a ‘estadia’ dos alunos na UAb.</p> <p>- É uma honra pertencer a um grupo diferente que tenta o melhor.</p> <p>- Quero congratular a equipa do "Projeto Acessibilidades" pela iniciativa. Estou sempre atenta a qualquer iniciativa que promova acessibilidades mais, ainda, quando se trata da instituição pública de ensino que frequento.</p> <p>- Felicito a Equipa deste Projeto por esta excelente iniciativa! Assim será mais fácil comunicar e alertar para algumas dificuldades que possam surgir.</p>
	Inquérito e outras questões	P. A. - inquérito	- Acabo de disponibilizar um inquérito. Pedia-vos que respondessem e entregassem (...) gostaríamos de ter as informações organizadas e de contabilizar problemas para (...) melhorar.
P. A – questões sobre softwares e outros		- Na sequência de algumas dificuldades para as quais temos sido alertados, venho pedir-vos (a todos) resposta para as (...) questões: que softwares usam e quais os respetivos “fornecedores/fabricantes” (Microsoft, Apple, outro...), que dificuldades concretas sentem na utilização desses softwares em contexto de ensino/aprendizagem e eventuais propostas para ultrapassar as dificuldades sentidas?	
Dificuldades com Softwares e outros		- [O] Portal Académico porque não está corretamente acessível para mim que utilizo um Leitor de Ecrã (JAWS). - E friso já que uso o Jaws versão 10.0.	

		<p>- (...) Para os alunos cegos desta plataforma de e-learning, qual o melhor browser para a navegação nestas páginas web, e qual o leitor de ecrã e respetiva versão, e podem referir também a versão do navegador?</p> <p>- Sou deficiente visual e uso o Jaws9 como leitor de ecrã e o Internet Explorer 7 como navegador isto para o Windows Vista. Já instalei o Internet Explorer 8, mas tive algumas dificuldades e voltei ao 7.</p> <p>- (...) O Firefox última versão funciona melhor nos fóruns. Estou a usar o Jaws 10.01151 sem traduções.</p> <p>- [Sou] deficiente visual, utilizo o Microsoft Office e como Leitor de Ecrã utilizo o Jaws. Tenho tido dificuldades na leitura de alguns documentos PDF disponibilizados na plataforma, (...) depois de contatar os professores e [deles] retirarem a proteção de acessibilidade, tudo se resolve, a não ser que os ficheiros sejam imagem; para esses não há remédio.</p> <p>- (...) Os professores enviam-me documentos em Word para o meu e-mail. (...) Eu sugiro que estejam sempre em formato texto (não imagem), (podem ser) TXT, RFT, DOC ou PDF, com permissão de cópia para a acessibilidade.</p> <p>- [O software é] Leitor de ecrã Jaws, da Freedom Cientific USA, OCR Kurzweil 1000. [As dificuldades que sinto relacionam-se com] a não disponibilidade de maioria dos manuais em formato acessível para nós cegos. Os (...) ficheiros em formato PDF, mesmo não estando protegidos, terão sempre de ser, forçosamente (...) convertidos noutros de texto. (...) Os P-fólios apesar de estarem em formato DOC , trazem (...) linhas que na impressão a negro servirão para os normovisuais lhes escrever em cima, e que nós teremos (...) das apagar, ou (...) ignorá-las, criando aos ficheiros o dobro das páginas, já para não falar o tempo que (...) essa operação demora. (...), todos aqueles ficheiros que (...) trazem imagens não etiquetadas, onde os leitores de ecrã pura e simplesmente ficam mudos. [Para ultrapassar as dificuldades sentidas proponho] para os PDF alternativas em formato DOC, RTF, ou TXT. Como os leitores de ecrã fazem a leitura em forma de varrimento (...) as páginas dentro da plataforma, poderiam num acesso definido para tal, surgir dessa mesma forma, tipo página simples da Web. Finalmente, o eterno problema, os manuais...</p>
	Agradecimentos da equipa do P. A.	<p>- Agradeço a vossa colaboração.</p> <p>- Obrigada (...) há sempre que ir avançando.</p> <p>- Muito obrigada a todos pela vossa colaboração.</p> <p>- Obrigada (...) pelos vossos contributos e simpáticas palavras.</p> <p>- Muito, muito obrigada pelos vossos testemunhos! Vão ajudar-nos bastante!</p> <p>- Obrigada pelas vossas respostas! Vamos esperar mais informações.</p>
	Manifestações	<p>- É muito bom terem feito isso porque mostra que se interessa por nós ao querer saber mais.</p>

		dos estudantes com NEE e/ou DA	<ul style="list-style-type: none"> -Apreciei [ser] anónimo e (...) escrever a (...) opinião. - Encorajo os colegas a fazerem o mesmo. - Inquérito respondido e entregue. - Respondido e entregue. Boa iniciativa. - Mais um que foi enviado...excelente trabalho! - O inquérito (...) respondido e enviado. Esperemos que da sua leitura e interpretação surjam novas “ferramentas” que possam ser utilizadas por todos. - Se tiveres alguma nova ajuda da UAb para [o ato da matricula], por favor diz qualquer coisa. - (...) Queria-lhe agradecer, pela sua preciosa ajuda, pois não estaria onde estou hoje.
Memorando de Fim de ano do P. A.	Contextualização	Data	Ano letivo de 2008-2009.
		Responsáveis	[Equipa do PA e estudantes com N. E. E e/ou D. A inscritos no PA]
	Motivos	Necessidade da elaboração do documento	Verificando-se a procura dos cursos da Universidade Aberta por estudantes com dificuldades físicas e sensoriais, o [o Memorando] vem apresentar os resultados [duma] experiência [nesta área]
	Objetivos	Objetivos do Memorando de Fim de ano do P. A.	Pretende-se (...) apontar rotinas de funcionamento da instituição que possam facilitar a frequência das unidades curriculares, bem como ainda alguns conselhos a transmitir a coordenadores de cursos e a docentes que lecionem as cadeiras em que estes alunos estejam inscritos.
	Ponto de situação	Estudantes que integraram o espaço do projeto	7 estudantes com dificuldades sensoriais e 5 estudantes com dificuldades motoras
Software e Hardware especiais utilizados		<ul style="list-style-type: none"> - Leitores de ecrã – sobretudo JAWS (também LUNAR) - Linha Braille - Trackball e joystick 	

		Estratégias usadas	<ul style="list-style-type: none"> - ampliar ecrã - usar um contraste diferente
		Principais dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> - Ficheiros em PDF – dificuldades de leitura por parte dos leitores de ecrã por causa do nível de protecção dos documentos - grelhas / formulários / tabelas – dificuldades na definição dos campos por parte dos leitores de ecrã - imagens, gráficos, esquemas, diagramas (ficheiros TIF ou Powerpoints) – dificuldades de leitura por parte dos leitores de ecrã - páginas com grande densidade gráfica - alterações frequentes das páginas disponibilizadas - caracteres especiais – fórmulas matemáticas / símbolos fonéticos - situação de exame - dificuldades de deslocação, de acesso e de realização da prova.
	Rotinas de funcionamento recomendadas	Docência	<p>1 - Informação aos coordenadores dos diversos cursos: que estudantes estão inscritos no curso / em que unidades curriculares com que dificuldades físicas ou sensoriais.</p> <p>2 - Coordenadores informam os docentes das unidades curriculares em que estes estudantes estão inscritos, dando-lhes ainda conhecimento das sugestões indicadas no ponto III abaixo.</p> <p>3 - No início de cada ano letivo: solicitação aos Coordenadores de curso que publicitem no espaço da Coordenação um pedido aos novos estudantes com dificuldades motoras / sensoriais para que estes contactem o projeto Acessibilidades.</p>
Percurso a tomar na transmissão da informação para a docência		<p>[1 e 2] P. A. -> Sacco-> Coordenadores de Curso -> Docentes</p> <p>[3] P. A. -> Fórum da Coordenação de Cursos -> Coordenadores -> diferentes fóruns de Coordenação</p>	
Materiais de estudo		<p>Disponibilização de materiais em suporte informático acessível aos leitores de ecrã:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manuais da UA – empréstimo de CDs - ver obras disponíveis no mercado, - eventuais empréstimos entre estudantes que já fizeram / estão a fazer a cadeira – cf. uso do espaço Acessibilidades para o anúncio de disponibilidades para trocas / empréstimos. 	

		Percurso a tomar na transmissão da informação para os materiais de estudo	P. A. -> Dra Carolina (centraliza esta questão)
Matrículas e exames	Matriculas	Solicitar o apoio de um/a funcionário/a do núcleo de matrículas para apoio em caso de necessidade e fornecer o contacto dessa pessoa no espaço do P. A.	
	Exames	Indicação ao Núcleo de Organização: - nome e número de alunos dos estudantes com necessidades especiais; - quais as necessidades específicas de cada um destes alunos - unidades curriculares em que cada um está inscrito Obter informação sobre a qualidade dos acessos aos locais de exame (rampas com inclinação acessível a cadeiras de rodas)	
	Percurso a tomar na transmissão da informação relativa a matrículas e exames	P. A. -> Núcleo de Organização (Dra. Rosário centraliza este processo)	
Sugestões aos coordenadores de cursos e docentes das respetivas UCs	Coordenadores de cursos	Caso sejam abordados por estudantes ou possíveis futuros estudantes com dificuldades motoras ou sensoriais: - dar informações sobre eventuais características de uc.s que integram o curso e que exijam o reconhecimento de caracteres especiais (ex: fontes fonéticas, fórmulas matemáticas, outros?) e/ou a leitura de imagens (ex: história da arte) - informar o estudante ou futuro estudante da existência do P. A. e como pode contactar os elementos deste projeto.	
	Docentes de UCs	Cuidados gerais a ter, bem como recomendações quanto ao layout das páginas <i>Moodle</i> das uc.s por que são responsáveis: - Layout das páginas <i>Moodle</i> da unidade curricular: -- organização clara da página, em particular no que se refere à identificação das divisões existentes na	

				<p>página;</p> <ul style="list-style-type: none"> -- evitar páginas muito carregadas, com muita informação, muitas divisões, muitos sublinhados); -- organização dos temas – preferível organizar de baixo para cima de modo a que o tema mais recente / em estudo seja o primeiro (porque o leitor de ecrã lê sequencialmente de cima para baixo); -- colocar datas nos documentos – ex: o tema x estará em estudo desde o dia x até ao dia y. <ul style="list-style-type: none"> - precisão nas indicações fornecidas; - legendagens precisas e descritivas das imagens; - estabilidade da informação fornecida (anunciar eventuais alterações da página); - ficheiros habitualmente disponibilizados em PDF – envio direto dos mesmos (por e-mail) em formato DOC, RTF ou TXT aos estudantes que usam leitores de ecrã, sob compromisso de não divulgação; - e-fólios, p-fólios e exames que exigem leitura e interpretação de imagens -> versões especiais para quem use leitor de ecrã: ou com substituição das perguntas que incidem sobre a visualização de imagens / gráficos; ou com legendagens precisas e detalhadas dos mesmos e sem linhas (basta a indicação “a resposta deve ser dada em 15 linhas”). <p>Os docentes que o desejem podem ser inscritos no espaço do Projeto Acessibilidades de modo a terem um conhecimento mais detalhado dos problemas e das necessidades dos estudantes com dificuldades motoras / sensoriais.</p>
	Inscrição dos docentes no espaço do PA	Percurso a tomar na transmissão da informação relativa a inscrição dos docentes no espaço do P. A.	P. A.-> Fórum das Coordenações e diretamente via <i>e-mail</i> para os Coordenadores de cursos	

Estudantes com NEE e/ou DA	Novos elementos	Informações relevantes para os novos elementos	<p>- Que se apresentem no fórum; que consultem a lista de livros que a UAb já tem digitalizados; que procurem aqui se alguém tem um manual que lhe faça falta; que partilhem documentos, informação e ajuda entre todos; sempre que tenham documentos que achem de interesse para outros colegas, os enviem (...) para que possam ser disponibilizados aos interessados; que, no início de cada UC, contactem imediatamente com os docentes, expondo as suas limitações de acesso à informação e, sempre que haja documentos inacessíveis, insistam com os docentes para que tentem resolver o problema.</p> <p>- Nenhuma deficiência é igual (...)[e] cada um pode precisar de determinada ajuda, em diferentes aspetos da UC; nunca deixem de expor aos vossos docentes qualquer dificuldade que tenham. Se for que tenham a mesma dificuldade, em todas as UC, aí o melhor será entrar em contacto com a (responsável do P. A), podem sempre a fazer as UC, ao vosso ritmo, pois como disse nem todos são iguais, mas nas que se inscreverem tentem dar o máximo, pois isso é benéfico para vós, e também muito gratificante para este grupo (P. A.) Não deixem de consultar a lista dos livros digitalizados disponíveis.</p> <p>- Destacava (...) a apresentação. É muito importante. É uma maneira de sabermos se existem outras pessoas com nossas patologias/limitações e talvez mesmas necessidades. No meu caso seriam essas pessoas as primeiras que contactaria para questionar. Esse género de guia será muito útil, assim como divulgar mais este espaço pelos CLA's, docentes, vosso site...eu precisei de manuais em formato digital e consegui-los foi uma sorte. Não fazia ideia que os disponibilizavam.</p> <p>- Seria interessante (...) saber o que a UAb nos oferece. Desde serviços, apoios nos exames, material, produtos de apoio, se têm algum gabinete de apoio, apoios financeiros...tudo deveria começar por aí. Depois, cada estudante com uma determinada patologia/necessidade acrescentaria o que precisa. Isto porque cegos têm suas necessidades específicas, surdos idem e tetraplégicos igual.</p> <p>- Para os novos colegas, aconselho para conseguirem os livros digitalizados da UAb, uma vez que os ficheiros são muito grandes, façam o Cartão de Leitor, como está acima indicado, e peçam os livros pelo correio em CD. Foi assim que fiz com alguns. Espero ter ajudado.</p>
	Interações dos estudantes com NE E e/ou DA	Partilha	<p>- “o que nos une é muito mais do que o que nos separa”, reconhecamos que as pessoas com necessidades especiais não são necessariamente dispensáveis e propiciemos-lhes as soluções adequadas (não necessariamente caras) através das quais possam manifestar o seu valor.</p> <p>- Obrigada por divulgar.</p> <p>- Enviei para alguns amigos!</p> <p>- Gostaria de saber se há mais alguém com deficiência visual como eu e se necessita de algum documento que eu possa disponibilizar.</p> <p>- Fez bem em colocar esta questão neste espaço porque é o espaço apropriado mas sugeria-lhe também que o</p>

			<p>colocasse no Café do seu curso pois pode ser que algum colega tenha digitalizado este documento e o possa disponibilizar.</p> <p>Peço por favor se houver algum aluno que tenha acesso ao documento em formato digital que o envie para o meu e-mail para que os Serviços de Documentação possam ir constituindo um fundo destes documentos.</p> <p>- (...) Foi o que fiz e já obtive resposta de uma colega (...) embora em formato PDF de imagem, que me obrigou a fazer de novo a digitalização através do meu OCR, convertendo então tudo em texto, embora com imensos erros, claro...mas é melhor do que nada para estudar(...)! (...) Posso disponibilizar os ficheiros PDF que me foram enviados, assim poderão mais tarde disponibilizá-los a outros colegas que não tenham problemas de visão.</p> <p>- Se puder enviar-me esses ficheiros em PDF agradecia-lhe muito.</p> <p>- Muito obrigada pela sua amabilidade. Para os Serviços de Documentação é muito importante receber estes documentos em formato digital para, quando solicitados, poder enviá-los rapidamente a outros alunos.</p> <p>- (...) Segue uma listagem de obras digitalizadas pelo Centro de Produção de Material do Centro Distrital de Lisboa e pelo Gabinete de Referência Cultural da CML, onde trabalho, que penso poderem ser de interesse para alguns de vós.</p> <p>- [Enquanto “ajudante de serviço”] eu não sou professora. Sou apenas uma ex aluna da UAB que acabou a licenciatura de Ciências da Informação e Documentação no ano passado e ainda me encontro por aqui (com muito gosto) enquanto me derem essa oportunidade! No que me for possível, conte comigo.</p> <p>- Então é uma voluntária ao nosso serviço. Parabéns e muito obrigado por tudo. Muito bonito da sua parte. Já recebi o que me enviou e estão perfeitos. É o que realmente precisava.</p> <p>- Estou muito grata a todos quantos me possibilitaram a concretização do meu sonho que terminei com sucesso.</p>
		Sugestões	<p>- Proponho que a informação [sobre o P. A.] seja dada ao aluno por email assim que se confirme a sua inscrição na UAb.</p> <p>- O meu nome na lista de candidatos a provas presenciais (...) aparece sempre a esferográfica (dando a sensação de que foi acrescentado). (Por isso), e depois de semanas à espera de um resultado, o docente informou-me que eu não tinha feito a prova. Depois de diversos contactos (...) descobriram que a minha prova estava ‘pendente’ porque não constava de nenhuma lista. Quando perceberem que algo não está a correr de acordo com as normas, sobretudo em relação a provas presenciais, contactem diretamente o docente, e confirmem a entrega da prova para correção.</p> <p>- Aconselho a todos que, sempre que tenham dificuldades e barreiras, sejam pacientes, adaptáveis às adversidades, insistam sempre em procurar soluções, mas nunca desistam! Assim fiz e consegui... Portanto,</p>

NEE e/ou DA			<p>todos vós, com força e determinação, conseguirão! Desejo a todos muito sucesso!</p> <p>- (...) Proponho que a UAb acautele locais que sejam acessíveis a todos nós (com mais ou menos condicionantes)</p> <p>- Divulgar mais este espaço [o P. A. e e tudo o que o engloba] pelos CLA's, docentes, vosso site.</p>
		Pedidos de ajuda	<p>- Cá estou eu mais uma vez a pedir a vossa ajuda para obter os seguintes manuais em formato digital.</p> <p>- Gostaria por favor de saber se alguém podia dispensar esta bibliografia em formato digital (...).</p> <p>- Na minha UC tenho [um estudante invisual] que tem muitas dificuldades em ler os PDF que uso (...) retirados de um determinado manual. Trata-se de uma obra dispendiosa (...) [e não recomendo a sua aquisição]. [Porém,] cada página a digitalizar tem uma bordadura (...) que dificulta os leitores de ecrã que o [estudante] usa. (...) Gostava de saber se temos alguém (...) que eu pudesse entregar os textos para serem digitalizados através de OCR?</p> <p>- Se já tem os textos digitalizados, envie-me para eu ver o que se pode fazer...</p>
		Mensagens informais	<p>- Cá estou eu para desejar a todos um ano cheio de sucesso e boa camaradagem.</p> <p>- (Queria) desejar, um ótimo ano académico, quer aos novos e menos novos (colegas).</p> <p>- Aconselho a todos que, sempre que tenham dificuldades e barreiras, sejam pacientes, adaptáveis às adversidades, insistam sempre em procurar soluções, mas nunca desistam! Assim eu fiz e consegui... portanto, todos vós, com força e determinação, conseguirão! Desejo a todos muito sucesso!</p>
	NEE	Identificação das deficiências existentes	<p>- As dificuldades estão associadas a indivíduos,' e por isso são únicas, no entanto os grupos ajudam a atingir alguns objetivos. (...) Sei perfeitamente o tormento que são degraus, rampas, que supostamente seriam para facilitar e são autênticas muralhas, em suma, 'barreiras arquitetónicas'.</p> <p>- Refiro-me a quem não tem visão, como sendo cego. A (colega) como invisuais. Sempre que pergunto como desejam ser tratados, respondem "cegos". Sou tetraplégico e é-me indiferente a maneira como me tratam. Levo sempre em conta o contexto e quem o faz. Mas sei que há pessoas que preferem um tratamento a outro. Por isso seria talvez interessante trazer ao debate, qual a maneira adequada que cada pessoa com limitações deseja/deve ser tratada.</p> <p>- (Sou) deficiente visual e sempre tive o enunciado da prova num formato acessível para fazer no computador, com a ajuda de um leitor de ecrã e sempre tive os 30 minutos a mais.</p> <p>- (Sou) portadora de deficiência definitiva. O que acredito é que somos especiais e corajosos, o nosso corpo diz não mas somos mais teimosos do que ele.</p>

			<p>Podemos ir mais devagar mas chegaremos lá.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sou deficiente visual. - Sou (...) deficiente motor, com um grau de incapacidade de 95%, (...) tenho muitas dores das articulações, e só consigo estudar minimamente de noite quando estou deitado e as dores são menores. (...) Tive (e tenho) muita dificuldade, (...) em pegar/ler um livro (que são bastantes pesados) e (...) fazer algum exercício no computador é preciso algum equilíbrio. <p>[Vai ser preciso estudar o assunto e ver a melhor maneira de o desbloquear. Espero (...) ter uma resposta mais concreta para si!]</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Sou] cego total [e] para além de outras dificuldades que encontramos, e iremos continuar encontrar (...), saliento também o facto de não haver igualdade para nós, quanto às bibliografias obrigatórias e não só. - Sou portador de Retinite Pigmentar, uma doença degenerativa da retina que leva à perda progressiva da visão. (...) conservo uma visão considerável que, apesar de algumas dificuldades, e através de algumas ajudas técnicas (lupas para leitura em papel e adaptação do computador), me permite estudar de forma quase normal. - <i>[INFORMAÇÃO: Este é um e-mail de uma pessoa cega. Quando enviar um ficheiro gráfico, (por exemplo, uma foto), descreva-a no corpo da mensagem, isso é Inclusão Digital! Uma sociedade inclusiva é aquela que reconhece, respeita e valoriza a diversidade humana...Obrigado.]</i>
	Dificuldades	Dificuldade nas Matriculas	<ul style="list-style-type: none"> - Sou deficiente visual e pretendo matricular-me no 2º Ano da Licenciatura de Ciências da Informação e Documentação mas não consigo fazê-lo no Portal Académico porque não está corretamente acessível para mim. que utilizo um Leitor de Ecrã (JAWS). - Sou deficiente visual e [tive dificuldade nas matriculas]. Tive de recorrer a uma ajuda para me inscrever ou seja "Situação não acessível".
		Tipologias de dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> - os meus problemas motores levaram a que me fosse concedido um prolongamento do tempo para realização das provas de avaliação presencial de 30 a 45 minutos, em relação aos alunos não portadores de deficiência. - (Sou deficiente visual e não consegui ler alguns documentos em PDF disponibilizados pelo professor e [quando alertei esse facto] um colega disponibilizou uma mensagem e [verifiquei que se tratava] das permissões de segurança dos ficheiros. - [Sou deficiente visual e tive dificuldades] na elaboração de uma ficha de trabalho em que as soluções estão no fim para verificarmos a correção, mas (...) estão escritas ao contrário. Isto não permite que o leitor de ecrã leia qualquer informação escrita ao contrário. Já comuniquei ao professor e aguardo resposta.
2	Recursos	Documentos e	<ul style="list-style-type: none"> - (...) Em especial para os portadores de deficiência visual e para os que tiverem dificuldades de lerem

		pedagógicos e outros e a sua acessibilidade	manuais acessíveis	<p>documentos impressos, deixo informação sobre o local onde trabalho, ao qual poderão recorrer, sempre que tenham necessidade de documentos ou manuais digitalizados. O Gabinete de Referência Cultural (Pólo Interativo de Recursos Especiais) é um equipamento da Câmara Municipal de Lisboa, [que] funciona como espaço cultural polivalente e biblioteca especializada em tiflogia, deficiência em geral e gerontologia (...). Situado na Av. Da República, 21 1º em Lisboa, contatos: 213567800, GRÁTIS 213567800 e o endereço de email grc@cm-lisboa.pt.</p> <p>É um centro de recursos orientado para a inclusão sócio-cultural e técnico-científica das pessoas portadoras de deficiência, em especial das pessoas cegas e amblíopes, [e incide] na produção de material informativo (...) textos ou obras de interesse pertinente às diversas vertentes da inclusão, usando tecnologias de digitalização, impressão em Braille, relevos e gravação em formato áudio. (...) [Faculta] (...) recursos em braille, áudio, documentos eletrónicos, caracteres comuns e material “não-livro” (...) a bibliotecas, centros de investigação e universidades; [Organiza, fomenta e apoia] a realização de eventos culturais e de animação inclusiva do interesse dos potenciais utilizadores; [Assegura] meios de distribuição ao domicílio a cidadãos com deficiência residentes na área urbana de Lisboa e Grande Lisboa, para entrega e recolha de publicações nos diversos formatos e suportes de comunicação.</p> <p>- (...) Obrigada por disponibilizar neste espaço estas informações.</p> <p>- Venho (...) informar que o Gabinete de Referência Cultural da Divisão da Rede de Bibliotecas Municipais de Lisboa mudou as suas instalações para o Palácio do Contador - Mor/Biblioteca Municipal de Olivais, Rua Cidade de Lobito - Olivais Sul, 1800-088 Lisboa.</p>
			Cartão de Leitor	<p>- Deixo aqui (...) o formulário para terem cartão de leitor da Biblioteca. Quem estiver interessado por favor preencha e envie para o mail cdoc@univ-ab.pt, ou deixe aqui no fórum.</p> <p>- Conforme lhe falei telefonicamente, deixei o livro que me mandou bem como o formulário do cartão da Biblioteca entregue ontem na receção ao seu cuidado.</p> <p>- Para conseguirem os livros digitalizados da UAB, uma vez que os ficheiros são muito grandes, façam o Cartão de Leitor, como está acima indicado, e peçam os livros pelo correio em CD.</p>
			Lista de e-books	<p>- Aproveito também para pedir (...) a lista das obras em formato digital já disponíveis.</p> <p>Seria possível enviar-me essa lista, se não for incômodo?</p> <p>- (...) Segue a lista atualizada dos livros digitalizados disponíveis para quem precisar.</p> <p>- (...) Agradeço o envio da lista e tomo a liberdade de a colocar aqui à disposição dos restantes colegas...</p> <p>- Obrigado pela disponibilização da lista (...) precisarei de dois livros (...). Que necessitarei de fazer para me</p>

			<p>cederem essas obras?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poderá pedir à (...) dos serviços de documentação. Caso os livros já estejam na biblioteca, [poderão ser disponibilizados] no momento. Caso não estejam, [terão que ser pedidos] aos serviços onde a digitalização é feita. - Viva, estive a ver a lista dos manuais. (...) Poderia clarificar[-me] se o não requisitável quer dizer o que parece? Ou seja não o pode disponibilizar? Obrigado. - (...) A indicação de <i>não requisitável</i> tem a ver apenas com o serviço de empréstimo da biblioteca. A biblioteca possui dois exemplares destas obras digitalizadas e uma destas obras tem que ficar sempre na biblioteca por isso não é requisitável.
		Manuais da UAb em CD	<ul style="list-style-type: none"> - (...) Trabalho na biblioteca da UAb. Finalmente posso anunciar-vos a integração na biblioteca da Aberta de duas cópias em formato digital da maior parte dos livros da coleção de Textos de Base. Esta integração vai ser faseada mas não demorada. Os manuais podem ser emprestados aos utilizadores durante 10 dias, renováveis por igual período no número máximo de 3 títulos de cada vez. - Fico muito feliz pelos manuais acessíveis que vão disponibilizar e espero que alguns me interessem! (...) Já baixei o formulário e assim que passar o P-Fólio de inglês que é amanhã vou tratar de me inscrever na Biblioteca! - Permita-me uma questão: os empréstimos serão extensivos aos alunos que se encontram fora de Lisboa? - Claro que sim. Podemos fazer tudo pelo correio e dividirmos o mal pelas aldeias ou seja nós enviamos à nossa custa e os utilizadores devolvem, pagando os custos dessa devolução ao domicílio. - aguardo (...) a divulgação da lista das publicações [e] enviarei a minha inscrição. <p>Conforme sua mensagem (...) acerca dos manuais em CD ao dispor dos alunos, disponibilizados pela Biblioteca da UAb, venho questionar acerca do preenchimento e envio do questionário para requerer o referido cartão [de leitor];se poderá ser preenchido em formato digital e reencaminhado à Sra. via correio eletrónico, no meu caso em particular por ser cego, ou deverei pedir ajuda e enviar o impresso devidamente escrito a "negro"? Mais, (...) é necessário juntar alguma documentação, ou simplesmente a referência do nº de aluno é suficiente para a UAb identificar internamente os nossos dados? Quanto às custas de envio dos livros...é mais que justo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claro que basta preencher em formato digital e reenviar. Aproveito para o informar que o CD do manual nº 290, já está a caminho.
	Digitalizações	Manuais digitalizados e	<ul style="list-style-type: none"> - É uma grande ajuda a obtenção de manuais em formato digital uma vez que [é] difícil a leitura diretamente em papel. No PC posso obter uma boa ampliação e inverter as cores, [o que permite] uma leitura bastante fluída.

			<p>informações relacionadas com digitalizações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Viva, gostaria de apresentar algumas questões sobre a lógica da digitalização dos materiais pela UAb: 1. A UAb só faculta os materiais digitalizados de produção própria ou qualquer documento, dde qualquer autor? 2. A UAb pode digitalizar os documentos , normalmente trechos de autores variados que os professores disponibilizam em pdf's com imagem on lin? - Se um estudante precisar muito de um recurso ou capítulo de um livro com urgência para estudar, este poderá ser lido em voz alta e gravado em .mp3 (...) o estudante tenha acesso à informação que necessita? Particularmente não sou muito adepto (...) mas em casos especiais em que não existe os recursos digitalizados, e visto termos a necessidade urgente de aceder à informação, ler em voz alta e gravar em .mp3, seria, no meu ponto de vista, uma boa alternativa. - Há [alguns] manuais/livros em PDF ou outro formato de leitura digital? - Para conseguirem os livros digitalizados da UAB, uma vez que os ficheiros são muito grandes, façam o Cartão de Leitor, como está acima indicado, e peçam os livros pelo correio em CD. - quando me sentia melhor e com boleia ía buscar os livro no Palácio Ceia. Inscrevi-me nesse momento e tenho um cartão de leitor mas gostava de saber qual é o custo e o prazo para receber os livros por correio em cd. - O envio dos manuais por correio foi (...) um procedimento utilizado pelos Serviços de Documentação para obviar a impossibilidade de fazer chegar os documentos por correio eletrónico. Neste momento estamos a criar outra alternativa: (...) aluno poderá solicitar neste espaço o manual que necessita e este, se estiver já digitalizado, será posteriormente enviado por correio eletrónico através de um link. - [Relativamente aos direitos autorais sobre a disponibilização de obras digitalizadas para estudantes cegos] o papel das instituições formadoras como a UAb, deveria ser muito mais inclusiva, e exigir das entidades oficiais mais equidade por parte das editoras nesta área, nem que para tal as unidades vendidas aos alunos com essas necessidades, tivessem por exemplo, um código único de utilização para não dar azo a promíscuas duplicações. Penso que como cego, tenho o mesmo direito de ir a uma livraria, e comprar o mesmo livro que os demais, sem qualquer discriminação, podendo escolher se o quero em formato Braille, ou áudio, ou qualquer outro formato que me permita ter acesso ao seu conteúdo como todos os outros. SE na edição de qualquer livro, a lei já assim o exigisse, e a escolha fosse do consumidor, aí estava a inclusão total, da maneira atual, continuamos atrás das acessibilidades, adaptações que se tornam obviamente mais dispendiosas.
			<p>Necessidade de digitalizações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quero pedir (...) as versões em formato digital [de dois manuais]. - Será que algum de vós tem em formato acessível a obra ... - Cá estou eu mais uma vez a pedir a vossa ajuda para obter os seguintes manuais em formato digital. - (...) Pelo facto de não serem publicações da Universidade Aberta, é mais difícil obtê-los em formato digital.

			<p>- Prestes a começar um novo semestre venho aqui pedir os manuais em formato digital para [diversas ucs].</p>
		Reprocessamento de digitalizações	<p>- Se alguém tiver digitalizações que não sejam de fácil leitura, nomeadamente com necessidade de reorientação e separação de páginas e reconhecimento de caracteres que permitam a cópia de texto e a sua leitura por leitores de ecrã, que fale comigo. Sempre se pode dar um jeito...</p> <p>- Viva, deparo-me diversas vezes com o problema dos pdf's em imagem que depois de convertidos ficam cheios de erros, por vezes quase ilegíveis. Há á então solução para este problema?</p> <p>- Quando a digitalização é de baixa qualidade, com baixa resolução, ou feita a partir de más fotocópias os caracteres do texto por vezes não são reconhecidos pelo leitor de ecrã. Por vezes nem uma pessoa com visão normal os consegue ler... Outras vezes na folha digitalizada há objetos, desenhos, cores, etc. que também interferem com o reconhecimento de caracteres. Através do processamento da imagem, aumentando contraste, melhorando a definição, recortando partes, eliminando "ruído", etc., pode-se melhorar a qualidade do documento... Analisando cada caso poder-se-á arranjar uma solução. Mas o melhor mesmo é fazer uma digitalização de qualidade logo à partida.</p> <p>- Gostaria de saber, se (...) os manuais estão disponíveis em formato digital. Os meus colegas enviaram-me (...) em .pdf em imagens, mas ao convertê-lo com o OCR, a leitura ficou incompreensível. Caso (...) esteja disponível, peço o favor que mo enviem.</p>
		Digitalizações e Direitos de Autor	<p>- Quanto [aos outros] documentos que me pede, peço-lhe que aguarde decisões superiores, pois terei que perguntar se é possível fazê-lo de forma a não colidir com os direitos de autor.</p> <p>- (...) Dispõe a norma [direitos de autor] do artigo 80º do Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, aprovado pelo Decreto-Lei nº 63/85, de 14 DE Março, o seguinte: "Será sempre permitida a reprodução ou qualquer espécie de utilização, pelo processo Braille ou outro destinado a invisuais, de obras licitamente publicadas, contando que essa reprodução ou utilização não obedeça a intuito lucrativo." Coloca-se a questão de saber se esta norma abrange igualmente o formato digital que veio facilitar a nossa vida. Esta Lei foi redigida quando o Braille era o formato e a única maneira dos cegos poderem ler e transposta para os áudio-livro gravados em cassetes.... e continua valendo até hoje, pois não há uma nova lei atualizada.</p> <p>- (...)Portanto, é a reprodução ou utilização pelo processo Braille ou outro acessível a nós, o que inclui também os documentos eletrónicos!</p> <p>Se não, como poderiam os serviços de leitura especial (como o GRC onde trabalho) disponibilizar aos utilizadores os documentos nesse formato, a par dos em Braille e em áudio?(...) Qualquer pessoa normovisual pode requisitar um livro numa biblioteca ou comprá-lo e (...) tem acesso à sua leitura. Nós, mesmo que o compremos, não o podemos ler sem o digitalizarmos... Ainda bem que a informática já nos permite mais</p>

		facilidade no acesso à leitura!
	Carências sentidas nas digitalizações	<p>- Os manuais que solicitou ainda não se encontram digitalizados como tal a sua disponibilização (...) será mais demorada. O pedido foi feito e agora teremos de que esperar...Tudo farei para que possa receber os documentos que necessita com a maior brevidade possível.</p> <p>- Relativamente às obras pedidas ainda não tenho notícias mas vou enviar-lhe para o seu e-mail a lista das monografias editadas pela Universidade Aberta que já estão em formato digital.</p> <p>- Lamento, mas não temos forma de gravar um documento em mp3 e disponibilizá-lo aos alunos. É provável que no segundo semestre haja algumas novidades pois estamos a trabalhar num projeto novo.</p> <p>- Compreendo que a UAb não tenha disponível recursos materiais nem humanos para tal coisa. Já fui aluno [noutra Instituição] e nessa altura os problemas eram os mesmos, falta de recursos materiais e humanos para dar resposta a todos os alunos deficientes.</p> <p>- A Universidade Aberta não tem propriamente um serviço de digitalizações e por isso não é fácil nem simples digitalizar obras impressas. Nos últimos dois anos a UAb digitalizou mais de cem livros por si editados e esses livros estão disponíveis (a tal lista). Quando um aluno nos solicita um livro que não é publicação nossa, procuramos em outros organismos pois já há bibliotecas (como a Biblioteca Municipal do Porto) que disponibilizam alguns recursos nestes formatos. Por vezes são os próprios colegas que digitalizam e facultam aos outros colegas e por outro lado, os próprios professores disponibilizam muitos conteúdos digitais na plataforma.</p>
	Adaptação de materiais	<p>- (...)Venho pedir a todos aqueles para quem os materiais de estudo têm de ser adaptados que se identifiquem junto dos docentes das vossas turmas (caso não o tenham ainda feito, é claro). Caso a turma em que estão inseridos esteja sob responsabilidade de um tutor, mandem o email onde se identificam ao tutor mas com conhecimento para o email do professor responsável pela disciplina. No email que mandarem digam, por favor, que estão inscritos no Projecto Acessibilidades e que caso eles tenham alguma questão a colocar, ou materiais que precisem de ser convertidos, que entrem em contacto comigo (isabelbd@univ-ab.pt).</p> <p>- (...) A minha deficiência não obriga à adaptação de materiais. Mas, por vezes, os textos lançados na plataforma têm letras muito pequenas e são enviados em formato que não permite alterações. Como costumo imprimir para estudar para não esforçar tanto a vista e embora não precise de adaptações, o tamanho das letras faz diferença. (...)</p> <p>- A adaptação de materiais coloca-se sobretudo no caso dos estudantes cegos ou com dificuldades visuais e cujos leitores de ecrã nem sempre conseguem ler todos os tipos de documentos. Trata-se pois de uma adaptação sobretudo ao nível do formato ou do suporte.</p>

	Arquitetura inclusiva	Exames	Novos locais de exame	<p>- Os pedidos de atenção no que se refere às condições de exame devem ser enviados para o Núcleo de Organização - organizacao@univ-ab.pt. Estes pedidos devem ser acompanhados pelo respetivo atestado médico. A equipa deste projeto está em contacto com o Núcleo de Organização, e tentamos acautelar o que pudermos, mas este contacto não substitui o pedido pessoal e o envio do atestado.</p> <p>- (Para) as provas presenciais fui contactada pela UAb por email no sentido de alterar o local da prova presencial uma vez que era portadora de incapacidade, e que o local seria a UAb na Rua da Escola Politécnica, Palácio Ceia (centro Lisboa). [Como] me descolo em viatura própria, liguei a perguntar se havia estacionamento para viaturas, a senhora que me atendeu respondeu-me que nem para eles (funcionários, presumo) havia, quanto mais para alunos. Valeu-me a generosidade dos colegas que (...) concluíram que o ISEL tinha muito mais condições. Pedi para mudar o local das provas presenciais para o ISEL, agora sim, tenho as condições que fazem a diferença, elevador e estacionamento para deficientes.</p> <p>Na primeira prova presencial foi-me comunicado pelo docente vigilante que tinha direito a 30 minutos suplementares para concluir a prova. Numa das provas, informo o docente vigilante dessa prova, que iria usar os tais 30 minutos. Instala-se a confusão, durante os trinta minutos, o senhor resolveu interromper-me 3 vezes para me pedir uma justificação para os benditos 30 minutos a mais. Não vou revelar o que me apeteceu fazer. Destes dois acontecimentos, posso concluir que: os dados que damos no ato da inscrição não são devidamente trabalhados, quem toma a decisão de alteração do local de prova presenciais não tem competência para tal, não devem ser impostas decisões mas sim dadas opções, explicando as características dos locais, compete ao aluno tomar a decisão de acordo com as suas necessidades, todos os docentes vigilantes devem ter conhecimento das exceções à regra, se tiverem dúvidas, devem recorrer aos serviços e nunca ao aluno que está concentrado na execução da prova (isto parece-me elementar).</p> <p>- No Palácio Ceia estão previstos exames para pessoas com dificuldades de acesso e os vigilantes sabem disso e têm conhecimento das exceções. No ISEL há condições de acesso que são melhores mas como é o local das vigilâncias mais "industrializadas e menos personalizadas", falha a informação quando há uma exceção...</p> <p>- No Palácio Ceia os procedimentos estão mais vocacionados para a diferença, e por essa razão, o tipo de inconvenientes que referi sejam menos frequentes. Para mim este facto revela profissionalismo e não 'boa vontade'.</p>
		Recursos de sala de aula e digitais	Cadeiras, mesas, outros	<p>- Mesas um pouco mais altas para cadeira de rodas entrar por baixo, PC's com acessibilidade digital deste género (clicando no cimo da página em "Acessibilidade Digital")</p>

ANEXO XIV – Memorando do P. A.

MEMORANDO – PROJECTO ACESSIBILIDADES

Verificando-se a procura dos cursos da Universidade Aberta por estudantes com dificuldades físicas e sensoriais, o presente documento vem apresentar os resultados da experiência levada a cabo durante o ano lectivo de 2008-2009.

Pretende-se com este documento, além da indicação o ponto de situação relativamente ao estudantes em causa, apontar rotinas de funcionamento da instituição que possam facilitar a frequência das unidades curriculares, bem como ainda alguns conselhos a transmitir a coordenadores de cursos e a docentes que leccionem as cadeiras em que estes alunos estejam inscritos.

I – Ponto de situação

1. Estudantes que integraram o espaço do projecto:

6 estudantes com dificuldades sensoriais

5 estudantes com dificuldades motoras

2. Software e Hardware especiais utilizados:

- Leitores de ecrã – sobretudo JAWS (também LUNAR)
- Linha Braille
- Trackball e joystick

3. Estratégias usadas:

- ampliar ecrã
- usar um contraste diferente

4. Principais dificuldades sentidas

- Ficheiros em PDF – dificuldades de leitura por parte dos leitores de ecrã por causa do nível de protecção dos documentos
- grelhas / formulários / tabelas – dificuldades na definição dos campos por parte dos leitores de ecrã
- imagens, gráficos, esquemas, diagramas (ficheiros TIF ou Powerpoints) – dificuldades de leitura por parte dos leitores de ecrã
- páginas com grande densidade gráfica
- alterações frequentes das páginas disponibilizadas

- caracteres especiais – fórmulas matemáticas / símbolos fonéticos
- situação de exame - dificuldades de deslocação, de acesso e de realização da prova

II – Rotinas de funcionamento recomendadas

1. Docência:

1.1. Informação aos coordenadores dos diversos cursos: que estudantes estão inscritos no curso / em que unidades curriculares com que dificuldades físicas ou sensoriais.

1.2. Coordenadores informam os docentes das unidades curriculares em que estes estudantes estão inscritos, dando-lhes ainda conhecimento das sugestões indicadas no ponto III abaixo.

Percurso desta informação: Projecto Acessibilidades -> Sacco-> Coordenadores de Curso -> Docentes

1.3. No início de cada ano lectivo: solicitação aos Coordenadores de curso que publicitem no espaço da Coordenação um pedido aos novos estudantes com dificuldades motoras / sensoriais para que estes contactem o projecto Acessibilidades

Percurso desta informação: Projecto Acessibilidades -> Fórum da Coordenação de Cursos -> Coordenadores -> diferentes fóruns de Coordenação

2. Materiais de estudo

Disponibilização de materiais em suporte informático acessível aos leitores de ecrã:

- Manuais da UAb – empréstimo de CDs
- ver obras disponíveis no mercado,
- eventuais empréstimos entre estudantes que já fizeram / estão a fazer a cadeira – cf. uso do espaço Acessibilidades para o anúncio de disponibilidades para trocas / empréstimos

Percurso desta Informação: Projecto Acessibilidades -> Dra Carolina (centraliza esta questão)

3. Matrículas e Exames

3.1. Matrículas

Solicitar o apoio de um/a funcionário/a do núcleo de matrículas para apoio em caso de necessidade e fornecer o contacto dessa pessoa no espaço do Projecto Acessibilidades

3.2. Exames

Indicação ao Núcleo de Organização:

- nome e número de alunos dos estudantes com necessidades especiais;
- quais as necessidades específicas de cada um destes alunos

- unidades curriculares em que cada um está inscrito

NOTA: Obter informação sobre a qualidade dos acessos aos locais de exame (rampas com inclinação acessível a cadeiras de rodas)

Percurso desta informação: Projecto Acessibilidades -> Núcleo de Organização (Dra. Rosário centraliza este processo)

III – Sugestões aos coordenadores de cursos e docentes das respectivas uc.s

1. Coordenadores de cursos

Caso sejam abordados por estudantes ou possíveis futuros estudantes com dificuldades motoras ou sensoriais, não esquecer de:

- dar informações sobre eventuais características de uc.s que integram o curso e que exijam o reconhecimento de caracteres especiais (ex: fontes fonéticas, fórmulas matemáticas, outros?) e/ou a leitura de imagens (ex: história da arte)
- informar o estudante ou futuro estudante da existência do projecto Acessibilidades e como pode contactar os elementos deste projecto.

2. Docentes de unidades curriculares

Cuidados gerais a ter, bem como recomendações quanto ao layout das páginas Moodle das uc.s por que são responsáveis:

- Layout das páginas Moodle da unidade curricular:
 - organização clara da página, em particular no que se refere à identificação das divisões existentes na página;
 - evitar páginas muito carregadas, com muita informação, muitas divisões, muitos sublinhados);
 - organização dos temas – preferível organizar de baixo para cima de modo a que o tema mais recente / em estudo seja o primeiro (porque o leitor de ecrã lê sequencialmente de cima para baixo);
 - colocar datas nos documentos – ex: o tema x estará em estudo desde o dia x até ao dia y.
- precisão nas indicações fornecidas;
- legendagens precisas e descritivas das imagens;
- estabilidade da informação fornecida (anunciar eventuais alterações da página);
- ficheiros habitualmente disponibilizados em PDF – envio directo dos mesmos (por e-mail) em formato DOC, RTF ou TXT aos estudantes que usam leitores de ecrã, sob compromisso de não divulgação;
- e-fólios, p-fólios e exames que exigem leitura e interpretação de imagens -> versões especiais para quem use leitor de ecrã: ou com substituição das perguntas que incidem sobre a visualização de imagens / gráficos; ou com legendagens precisas e detalhadas dos mesmos e sem linhas (basta a indicação “a resposta deve ser dada em 15 linhas”).

IMPORTANTE: os docentes que o desejem podem ser inscritos no espaço do Projecto Acessibilidades de modo a terem um conhecimento mais detalhado dos problemas e das necessidades dos estudantes com dificuldades motoras / sensoriais.

Percurso desta informação: Projecto Acessibilidades -> Fórum das Coordenações e directamente via e-mail para os Coordenadores de cursos