



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELAINE MARIA BESSA REBELLO GUERREIRO

**AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO
DA UFSCAR**

SÃO CARLOS

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ELAINE MARIA BESSA REBELLO GUERREIRO

**AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO
DA UFSCAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof^{ta} Dr^a Maria Amélia Almeida

Co-orientador: Prof. Dr. José Humberto da Silva Filho

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G934as

Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello.

Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior : estudo de caso da UFSCar / Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro. -- São Carlos : UFSCar, 2011. 229 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

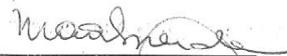
1. Educação especial. 2. Acessibilidade. 3. Pessoas com deficiências. 4. Inclusão escolar. 5. Inclusão social. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro**

Profa.Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Prof. Dr. Marcos Antonio Garcia Ferreira
(UFSCar)

Ass. 

Prof. Dr. José Humberto da Silva Filho
(UFAM)

Ass. 

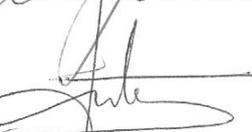
Prof. Dr. Eduardo José Manzini
(UNESP/Marília)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Elisabete Lopes

Ass. 

Profa.Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. 

Dedicatória

*Assim, ao Rei eterno, imortal, invisível, Deus
único, honra e glória pelos séculos dos
séculos. Amém!*

I Timóteo 1:17

*O mundo em que os deficientes têm o direito
de viver é o das ruas, avenidas, escolas,
universidades, fábricas, lojas, escritórios,
prédios e serviços públicos, enfim, todos os
lugares onde as pessoas estão, vão, vivem,
trabalham e se divertem.*

Jacobus tenBroek

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, pelo sustento financeiro. À UFSCar, por ter me recebido como funcionária em lotação provisória, o que me possibilitou manter o vínculo financeiro com o IFAM.

Um agradecimento muito especial à professora Maria Amélia Almeida, que sem me conhecer, e até mesmo sem um projeto definido, aceitou o desafio de ser minha orientadora.

Ao professor José Humberto da Silva Filho (co-orientador) da Universidade Federal do Amazonas, pela amizade e pela orientação na construção do instrumento.

Ao professor Jorge Oishi, pelas orientações e análises estatísticas iniciais. À professora Teresa Cristina Martins Dias (DEs/UFSCar) e sua aluna Ana Carolina Demetti Dinardi, que deram um norte para a compreensão dos resultados estatísticos desta pesquisa.

À professora Enicéia Gonçalves Mendes, pela paciência e pelas orientações que me possibilitaram “mergulhar” na área da Educação Especial.

À professora Mey de Abreu Van Munster, que me incentivou e me orientou na pesquisa sobre a acessibilidade física para as pessoas com deficiência visual.

À professora Kátia Regina Moreno Caiado, pelo carinho e pelo incentivo e por ter acreditado em mim numa época em que eu não estava muito certa se daria “conta do recado”. À professora Fabiana Cia, pela amizade e pelas elucidações sobre o método utilizado nesta pesquisa.

Aos demais professores do PPGEs, Fátima Denari, Cristina Lacerda, Juliane Campos, Stella Gil, Cristina Toyoda, Tânia de Rose e Lisa Barham, por tudo que aprendi e aprendi.

À equipe do Laboratório de Avaliação Psicológica – LAP, da Universidade Federal do Amazonas, Igor, Sandra, Maíra, Samuel e Juliana, pela colaboração na construção dos itens do questionário e na análise estatística.

Aos professores Maria Elisabete Lopes, Enicéia Gonçalves Mendes, Eduardo José Manzini e Marcos Antônio Garcia Ferreira, pelas excelentes contribuições que enriqueceram esta tese e a mim.

Ao pessoal da Biblioteca Comunitária – BCo/UFSCar, pelo atendimento e orientações prestados na busca de dados, formatação da tese e referências, sempre com boa vontade e profissionalismo.

Ao pessoal da secretaria do PPGEs, Malu, Elza, Carol, Paola, Jerusha, Alexandre e Eliane, pela presteza nas informações e atendimento.

Aos colegas de turma/2009, Aline, Cândice, Carolina, Cláudia, Danila, Gustavo, Luciana, Lydia, Marília, Roberta, Sabrina, Siliani, Suzelei, Tatiane e Vanderlei, pelo ótimo convívio.

Aos colegas de grupo de pesquisa, Danúsia, Sabrina, Cleyton, Andréa, Cândice, Iasmin, Rui, Juliana, Aline, Roberta e Ana Alice, pelas contribuições à minha pesquisa nas apresentações no grupo.

Às parceiras de artigo Rosangela, Natália, Tereza, Ana Regina, pela aprendizagem mútua. Às colegas Danúsia, Lydia, Gersa e Rita, pelas contribuições na tese.

Um agradecimento especial aos colegas Vanderlei e Tereza, pois sempre estiveram disponíveis para participar das minhas pesquisas, e também pelo muito que aprendi com suas determinações e perseverança acadêmica.

A todos os participantes da pesquisa, tanto do pré-teste como do teste. Muito obrigada, sem vocês não seria possível a realização desse trabalho.

À diretora da EMEB Afonso Fioca Vitali, Marlene Gagliardi, às professoras Sani (Educação Especial) e Sandra (Educação regular), e aos alunos Tainá e Iago, minha porta de entrada no mundo real da Educação Especial.

Às colegas do Núcleo de Extensão – ProEx, Cristina, Angélica, Bruna, Rose e Luciana, que alegraram os meus dias na UFSCar.

Ao CONDEF e a todos os seus membros, que me acolheram e com os quais pude vivenciar muitas experiências com as pessoas com deficiência.

Ao meu querido marido Haroldo, pelo incentivo, pela ajuda técnica nas medições de campo e, principalmente, pela hora de ouvir meus lamentos e dúvidas e não me deixar desistir.

Aos meus amados filhos Gabriel e Bruno, presentes de Deus, por me amarem do jeito que eu sou e torcerem por mim. Agora eu é que sou carente deles.

Ao meu pai e à minha mãe (*in memoriam*), que se anularam para dar a melhor educação para seus filhos. Exemplos de coragem e determinação.

Aos meus irmãos Eber, Ney, Cecy (*in memoriam*), Fernanda, Luiza, Rosana, Augusta, Janete e Paula, pela fraternidade e incentivo.

Aos irmãos da Igreja Presbiteriana de São Carlos, pelo convívio, pela amizade, pelo incentivo e pelas orações. A Deus, sobre todas as coisas, meu auxílio e sustentador.

RESUMO

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior:** estudo de caso da UFSCar. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

O aumento do número de alunos com deficiência no ensino superior tem levantado questões que, anteriormente, estavam mais centradas na educação básica. Essas questões criam agora uma urgência no ensino superior com relação às estruturas físicas, às práticas pedagógicas, aos recursos tecnológicos e de relacionamento interpessoal. Estudos vêm sendo feitos sobre as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e atitudinais e sobre as dificuldades de acesso e permanência, reserva de vagas e outras questões relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Embora tenham sido encontradas pesquisas que tratam da satisfação do aluno no ensino superior, as questões específicas, e necessárias, do aluno com deficiência estão ausentes. Considerando isto, objetivou-se nesta pesquisa conhecer o nível de satisfação do aluno com deficiência, quanto ao acesso e permanência, através de um instrumento construído para este fim. Para isto, foi escolhida uma instituição de ensino superior que reunisse as características necessárias para testar o instrumento. Dentro deste objetivo, propôs-se identificar o perfil dessa população, o nível de satisfação quanto às estruturas físicas e operacionais oferecidas, o nível de satisfação e atitudes perante os obstáculos, bem como os conhecimentos da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004. É um estudo quantitativo-qualitativo, com ênfase no primeiro; exploratório; correlacional e transversal. A amostra foi composta por 18 alunos, sendo oito deles com deficiência visual, seis com deficiência física, três com deficiência auditiva e um com dificuldades de aprendizagem. O instrumento construído foi denominado de *Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA*. Em decorrência do tamanho da amostra, as técnicas estatísticas utilizadas foram no sentido exploratório e não inferencial, portanto, as conclusões são restritas. Verificou-se que as médias dos grupos diferenciaram-se de forma estatisticamente significativa ($p=0,065$) pelo Teste de *Friedman*, indicando que há diferenças entre a satisfação estrutural, operacional e psicoafetiva e de atitudes frente aos obstáculos, no grupo estudado, a 90% de confiança. No fator Estrutural, 50% da amostra tendem à satisfação, enquanto os demais se posicionam como tendendo a insatisfação e satisfação, com 25% cada. No fator Operacional, dos que responderam aos itens, 25% estão insatisfeitos, 50% tendem a insatisfação e 25% estão satisfeitos. No fator Psicoafetivo, 25% tendem a satisfação e 75% estão satisfeitos. Quanto às Atitudes perante os obstáculos, 25% apresentam uma certa neutralidade ou preferência para a omissão, enquanto 75% têm atitudes positivas. Com relação ao conhecimento da legislação sobre acessibilidade e à norma NBR 9050/2004 da ABNT, observou-se que os participantes da pesquisa, que indicaram não conhecer a norma (aproximadamente 60%), conhecem pouco da legislação sobre acessibilidade. O inverso ocorre para os que conhecem essa norma, ou seja, todos conhecem

muito a legislação sobre acessibilidade, apresentando também menor nível de satisfação estrutural. Os participantes com deficiência visual apresentam maior conhecimento tanto da legislação quanto da NBR 9050/2004. Os alunos com deficiência visual e física apresentam níveis menores de satisfação no fator estrutural. Nesse sentido, eles apresentam níveis menores de satisfação no fator estrutural, e os alunos com deficiência auditiva apresentam menores níveis no fator operacional, principalmente na comunicação com os professores e nas aulas. No entanto, os níveis no fator psicoafetivo e no fator atitudes estão na faixa de satisfação, o que compensa os níveis baixos nos fatores estruturais e operacionais. Portanto, esses achados permitem-nos afirmar que a aplicação de um instrumento que mensure a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior é viável e útil, no sentido de avaliar o rumo que a universidade está tomando com relação à garantia do acesso e permanência desse alunado.

Palavras-chave: Educação Especial; Satisfação; Acessibilidade; Ensino Superior; Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Evaluation of the disabled student's satisfaction in higher education**: case study at UFSCar. 2011. 229f. Thesis (Ph.D. in Special Education) - Center of Education and Human Sciences, Graduate Program in Special Education/Federal University of São Carlos – PPGEEs/UFSCar, São Carlos – SP, 2011.

The increasing number of disabled students in higher education has raised issues that were, in the past, focused on basic education. Those issues create now an urgent need in higher education for physical infrastructure, pedagogical practices, technological resources and interpersonal relationships. Studies have been done on urban, architectonic, and attitudinal barriers, and also on the difficulties of access and permanency, reservation of vacancies and other issues regarding the inclusion of disabled people in higher education. Although some studies have shown the satisfaction of the student in higher education, the specific – and necessary – issues of the disabled student are still absent. Considering this, the objective of this research is to understand the level of satisfaction of the disabled student, regarding access and retention, through an instrument that was constructed for this purpose. For this, a higher education institution was chosen, in which the necessary characteristics for testing the instrument were present. Within this objective, it was proposed to identify the profile of this population, the level of satisfaction regarding the offered physical and operational structures, the level of satisfaction and attitude towards obstacles, as well as knowledge of legislation on accessibility and the NBR 9050/2004. This is a quantitative-qualitative (emphasizing the first), exploratory, correlational, transversal study. The sample consisted of eighteen students: eight of them were visually disabled; six were physically disabled; three were hearing disabled; and one had learning difficulties. The constructed instrument was named *Scale of Satisfaction and Attitudes of Disabled People – SSA*. As a result of the sample size, the techniques were used towards an exploratory rather than an inferential sense; therefore, the findings are restricted. It was verified that the average figures of the groups differ in a statistically significant way ($p=0.065$) by the *Friedman Test*, indicating that there are differences among structural, operational and psycho affective satisfaction, and the attitudes towards obstacles, in the studied group, at 90% certainty. Regarding the Structural factor, 50% of the sample tended to satisfaction, whereas the others tended to dissatisfaction and satisfaction – with 25% on each side. In the Operational factor, 25% of the ones who answered to the items were dissatisfied, 50% tended to dissatisfaction and 25% were satisfied. In the Psycho Affective factor, 25% tend to satisfaction and 75% are satisfied. Regarding the Attitude towards obstacles, 25% showed certain neutrality or preference for omission, whilst 75% had a positive attitude. Regarding knowledge of legislation on accessibility and the norm NBR 9050/2004 of ABNT, it was observed that the disabled students who participated in the research that had no prior knowledge of the norm (approximately 60%) knew very little about the legislation on accessibility. The opposite is true for those who knew about the norm, that is, all of these knew the legislation on accessibility very well, and they also had a lower level of structural satisfaction. The participants with visual disability showed more knowledge regarding the legislation and the

NBR 9050/2004. The students with visual and physical disabilities showed lower levels of satisfaction for the Structural factor, and the students with hearing disabilities showed lower levels for the Operational factor, especially when communicating with teachers and while in classes. However, the levels for the Psycho Affective and Attitude factors were within the range of satisfaction – which compensates the low levels for Structural and Operational factors. Therefore, these findings allow us to state that the application of an instrument that measures the satisfaction of the disabled student in higher education is feasible and useful, in order to consider the direction the university is taking, when it comes to the access and the retention of these students.

Key-words: Special Education; Satisfaction; Accessibility; Higher Education; Students with disabilities.

LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de amplificação sonora individual
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACG	Avaliação dos cursos de graduação
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
ADA	Americans with Disabilities Act
AVALIES	Avaliação das instituições de Educação Superior
BCo	Biblioteca Comunitária da UFSCar
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCS	Coordenadoria de Comunicação Social
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
COMUT	Comutação Bibliográfica
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONDEF	Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de São Carlos
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DATASUS	Banco de Dados do Sistema Único de Saúde
DeCS	Descritores em Ciências Sociais
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
DPVAT	Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre
EDF	Escritório de Desenvolvimento Físico
EIES	Escala de Integração ao Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Avaliação do desempenho dos estudantes
EQIES	Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior
ERIC	Education Resources Information Center Thesaurus
ESAU	Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários
ESEA	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica
IBGE	Instituto Brasileiro
IFES	Instituição Federal de Nível Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INCLUIR	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério de Educação e Cultura do Brasil
MEDLINE	Literatura Internacional em Ciências da Saúde
NBR	Norma Brasileira
NUCid	Núcleo de Extensão UFSCar-Cidadania
ODS	Office of Disability Services
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar

ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
ProGP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
ProPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
PROVER	Programa de Atendimento a Grupos Especiais de usuários
PU	Prefeitura Universitária da UFSCar
QEA	Questionário de Expectativas Acadêmicas
QSA	Questionário de Satisfação Acadêmica
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
QVAr	Questionário de Vivência Acadêmica (versão reduzida)
RU	Restaurante Universitário da UFSCar
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SSI	Student Satisfaction Inventory
TCT	Teoria Clássica de Testes
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores financeiros disponibilizados através do INCLUIR	49
Tabela 2 - Relação das instituições contempladas pelo Programa INCLUIR/MEC	50
Tabela 3 - Instituições de nível superior que possuem reserva de vagas para pessoa com deficiência.....	52
Tabela 4 - Número e percentual de relatórios por categoria quanto à acessibilidade	57
Tabela 5 - Censo do Ensino Superior de 2000 a 2009 por tipo de necessidade especial	60
Tabela 6 - Número de matrículas de Educação Básica por Etapa e Modalidades de Ensino, segundo a Dependência Administrativa – 2007 a 2010	62
Tabela 7 - Percentual de matrícula do aluno com deficiência na Educação Básica.....	63
Tabela 8 - Relação de alunos especiais fornecidos pela DiCA	121
Tabela 9 - Resultado do levantamento dos dados fornecidos pela DiCA	121
Tabela 10 - Conhecimento da legislação sobre acessibilidade e NBR 9050/2004 da ABNT	143
Tabela 11 - Frequência das escadas citadas como inadequadas dentro do <i>campus</i>	157
Tabela 12- Frequência da satisfação com o Edital do processo seletivo.....	177
Tabela 13 - Resultado da medição da luminância das salas indicadas pelos alunos com baixa-visão.....	181
Tabela 14 - Expectativas do aluno “antes” de entrar na instituição como aluno.....	182
Tabela 15 - Expectativas do aluno “depois” de entrar na instituição como aluno	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens	32
Quadro 2 - Visão geral da CIF.....	33
Quadro 3 - Algumas definições estabelecidas pela CIF	34
Quadro 4 - Recursos de Tecnologia Assistiva para pessoa com deficiência visual	40
Quadro 5 - Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência auditiva.....	42
Quadro 6 - Classificação das alterações do corpo humano	43
Quadro 7 - Tecnologia Assistiva para pessoa com deficiência motora.....	46
Quadro 8 - Documentos que tratam sobre os direitos da pessoa com deficiência com relação à educação no ensino superior	47
Quadro 9 - Modalidades de instrumentos de avaliação do SINAES.....	55
Quadro 10 - Roteiro da autoavaliação	55
Quadro 11- Definição de acessibilidade.....	66
Quadro 12 - Legislações Infraconstitucionais Brasileiras	72
Quadro 13 - Escalas de Satisfação no Ensino Superior.....	88
Quadro 14 - Escalas de Atitudes	105
Quadro 15 - Modelo da Matriz de Especificações	108
Quadro 16 - Definição de satisfação.....	111
Quadro 17 - Construção da Matriz de Especificações.....	112
Quadro 18 - Par de adjetivos selecionados para a construção da Escala de Diferencial Semântico	115
Quadro 19 - Modelo para análise dos juízes convidados	115
Quadro 20 - Resumo da Matriz de Especificações.....	117
Quadro 21 - Tipos de deficiência da amostra	120
Quadro 22 - Falas dos alunos quanto as suas percepções na vivência acadêmica	184
Quadro 23 - Índice de Satisfação antes e depois de ingressar na instituição como aluno	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Barreiras à acessibilidade identificadas pela análise das necessidades	69
Figura 2 - Construção de medidas psicométricas	107
Figura 3 - Faixa livre de circulação de pedestre	147
Figura 4 - Sinalização de obstáculo suspenso	147
Figura 5 - Portaria sul com indicação do fluxo de veículos	153
Figura 6 - Sinalização tátil no ponto de ônibus	155
Figura 7 - Rotatória considerada insegura pelos alunos	156
Figura 8 - Escadaria que liga às áreas norte-sul	158
Figura 9 - Sinalização visual de escadas e degraus	159
Figura 10 - Alturas dos corrimãos de escadas e rampas	161
Figura 11 - Sinalização com piso de alerta e/ou de alerta	164
Figura 12 - Bebedouro acessível	170

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Calçadas ou passeios com árvore e ramos de arbustos como obstáculo.....	148
Foto 2 - Barreira urbanística e atitudinal	149
Foto 3 - Placas de sinalização de trânsito como obstáculo para a pessoa com deficiência visual e usuária de cadeira de rodas na área norte	150
Foto 4 - Piso direcional e de alerta que conduz à escadaria de acesso à área norte	150
Foto 5 - Piso direcional e de alerta até a faixa de pedestres elevada de acesso à BCo.....	151
Foto 6 - Bicicletas amarradas nos corrimãos como obstáculos	151
Foto 7 - Carro estacionado no rebaixamento de calçada para acesso de cadeirantes	152
Foto 8 - Portaria sul da UFSCar, ponto de ônibus e entorno.....	153
Foto 9 - Faixa de segurança para pedestre anterior à Portaria Sul	154
Foto 10 - Portaria sul da UFSCar, ponto de ônibus com acesso para a área norte, ponto de ônibus de circulação interna e ponto de ônibus de chegada à área sul (respectivamente a, b, c, d).....	155
Foto 11- A rua que passa em frente a um banco e que dá acesso à área norte	156
Foto 12- Escada de acesso ao AT-8 e escadaria de acesso entre as áreas norte e sul	157
Foto 13 - Início da escadaria que liga as áreas norte-sul	158
Foto 14 - Escadaria de acesso ao PPGEEs, Psicologia e outros setores, com detalhes da falta de conservação.....	159
Foto 15 - Escadas no AT-7 (com espelho vazado) e AT-8	160
Foto 16- Adaptação de instrumento para medir a declividade das rampas	162
Foto 17 - Rampas de acesso ao AT-1 e AT-2.....	162
Foto 18 - Rampa de acesso ao AT-2.....	162
Foto 19 - Rampas de acesso à BCo	163
Foto 20 - Rampa de acesso ao Departamento de Letras, PPGEEs, Núcleo de Extensão UFSCar-Escola, entre outros	163
Foto 21 - Calçada inclinada acima de 5%	164
Foto 22 - Elevador AT-2 e AT-8	165
Foto 23 - Elevador do AT-7 fora de utilização.....	165
Foto 24 - Porta e sala do AT-7	166
Foto 25 - Detalhe da abertura da porta	167
Foto 26 - Porta e sala do AT-8	167
Foto 27 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-1.....	168
Foto 28 – Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-2.....	169
Foto 29 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-7.....	169
Foto 30 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-8.....	170
Foto 31 - Bebedouros localizados no AT-2 (a), BCo (b) e AT-1 (c)	171
Foto 32 - Telefones públicos na área sul e norte	172
Foto 33 - Portaria principal da BCo	173
Foto 34 - Acesso alternativo para usuário de cadeira de rodas ao lado da catraca.....	173
Foto 35 - Piso sinalizado (direcional e de alerta) nos andares e rampa da BCo.....	174
Foto 36 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no terceiro e quinto piso da BCo.....	174
Foto 37 - Acessos ao RU	175
Foto 38 - Acesso ao RU e porta de saída.....	175
Foto 39 - Identificação dos livros na BCo.....	179
Foto 40 - Luxímetro LUTRON LX-101, Lux Meter.....	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação do número de matrícula no ensino superior com relação ao número de matrícula do aluno com deficiência, no mesmo período	59
Gráfico 2 - Evolução da matrícula de aluno com deficiência no ensino superior	60
Gráfico 3 - Escolaridade dos participantes	129
Gráfico 4 - Perfil da amostra quanto ao gênero e deficiência	129
Gráfico 5 - Idade da amostra (I)	130
Gráfico 6 - Tipo de escola básica frequentada no processo de escolarização	130
Gráfico 7 - Estado de origem da amostra	131
Gráfico 8 - Modalidade de moradia ou não em São Carlos.....	131
Gráfico 9 - Ingresso de alunos na UFSCar mostrando uma evolução quantitativa.....	132
Gráfico 10 - Número de alunos por centros acadêmicos.....	133
Gráfico 11 - Classe econômica da amostra pelo Critério de Classificação Econômica Brasil	133
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos alunos do nível superior	134
Gráfico 13 - Início da deficiência dos participantes	134
Gráfico 14 - Usos de recursos para deslocamento ou comunicação.....	135
Gráfico 15 - Conhecimentos da legislação específica sobre acessibilidade.....	135
Gráfico 16 - Conhecimento da NBR 9050/2004	136
Gráfico 17 - Nível de Satisfação em percentis	137
Gráfico 18 - Agrupamento por similaridade da amostra	139
Gráfico 19 - Respostas do grupo para o fator	140
Gráfico 20 - Respostas do grupo para o fator	141
Gráfico 21 - Respostas do grupo para o fator Satisfação Psicoafetiva.....	142
Gráfico 22 - Respostas do grupo para o fator Atitudes diante dos obstáculos	143
Gráfico 23 - Conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050 da ABNT	144
Gráfico 24 - Nível de Satisfação pelas expectativas dos participantes.....	186

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	23
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	27
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
1.1.1 Definição de deficiência.....	29
1.1.2 Classificação de deficiência	31
1.1.3 Definição de pessoa com deficiência	35
1.3.1.1 Deficiência visual	36
1.1.3.2 Deficiência auditiva.....	41
1.1.3.3 Deficiência física	43
1.1.4 O contexto legal da Educação Especial no ensino superior brasileiro.....	46
1.1.5 Avaliação da educação superior com relação ao aluno com deficiência	52
1.1.6 Dados estatísticos brasileiros sobre a pessoa com deficiência no ensino superior	58
1.2 ACESSIBILIDADE	64
1.2.1 A questão da acessibilidade como direito	67
1.2.2 Acessibilidade e conflitos	68
1.2.3 O contexto legal da acessibilidade na legislação brasileira.....	71
1.2.4 Acessibilidade no ambiente educacional.....	75
1.2.5 Acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior	77
1.3 AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO	82
1.3.1 Conceitos de satisfação	83
1.3.2 Instrumentos de mensuração da satisfação acadêmica.....	84
1.3.3 Estudos de mensuração da satisfação acadêmica sob o ponto de vista do aluno com deficiência	89
CAPÍTULO 2 – MÉTODO.....	94
2.1 METODOLOGIA	94
2.1.1 Problematização	94
2.1.2 Problema de pesquisa.....	95
2.1.3 Hipótese	96
2.1.4 Objetivos	96
2.1.4.1 Objetivo geral	96
2.1.4.2 Objetivos específicos.....	96
2.1.5 Meta	97
2.1.6 Referenciais teóricos da metodologia	97
2.1.7 Metodologia utilizada.....	99
2.1.8 Local de realização e participantes	99
2.1.8.1 Universidade federal de são carlos	100
2.1.8.2 Cursinho pré-vestibular da ufscar.....	100
2.1.9 Equipamentos e instrumentos utilizados.....	101
2.1.9.1 Equipamentos	101
2.1.9.2 Instrumento.....	101
2.1.10 Fases da pesquisa	101
2.1.10.1 Construção do instrumento.....	102
2.1.10.2 Tese para avaliação do instrumento	102
2.1.10.3 Procedimento de análise dos dados	103
CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS	104

3.1 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO.....	104
3.1.1 Instrumentos de medição	104
3.1.2 Construção de medida psicométrica.....	106
3.1.3 Procedimento de construção do questionário.....	109
3.1.3.1 Definição constitutiva do construto.....	109
3.1.3.2 Definição operacional do construto.....	112
3.1.3.3 Elaboração dos itens	113
3.1.3.4 Identificação dos adjetivos para a escala de diferencial semântico.....	114
3.1.3.5 Análise teórica dos itens.....	115
3.1.4 Questionário final.....	118
CAPÍTULO 4 – APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	119
4.1 A AMOSTRA	119
4.1.1 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	121
4.1.1.1 Graduação	121
4.1.1.2 Pós-graduação.....	123
4.1.1.3 Cursinho pré-vestibular	124
4.1.1.4 Núcleo de Acessibilidade da UFSCar	124
4.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, campus São Carlos	124
4.1.3 Agendamento das entrevistas	125
4.2 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	125
4.3 LEVANTAMENTO DE CAMPO	126
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	128
5.1 RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS	128
5.1.1 Estatística Descritiva da população de alunos com deficiência: seu perfil socioeconômico e conhecimento da legislação	129
5.1.2. Estatística Descritiva do nível de satisfação em relação às variáveis do instrumento.....	136
5.1.2.1 Satisfação Estrutural	139
5.1.2.2 Satisfação Operacional	140
5.1.2.3 Satisfação Psicoafetiva	141
5.1.2.4 Atitudes diante dos obstáculos	142
5.1.2.5 Conhecimento da legislação	143
5.2 RESULTADOS DOS DADOS QUALITATIVOS	144
5.2.1 Satisfação Estrutural.....	145
5.2.1.1 Satisfação com relação à acessibilidade nos caminhos preferenciais, via de circulação, acesso aos prédios e seus cômodos internos e elementos de comunicação	145
5.2.1.2 Satisfação em relação à acessibilidade às outras edificações de prédios públicos ou privados.....	172
5.2.2 Satisfação Operacional.....	176
5.2.2.1 Edital de seleção	176
5.2.2.2 Recursos disponibilizados em sala de aula.....	178
5.2.2.3 Recursos disponibilizados em palestras	179
5.2.2.4 Outros questionamentos levantados pelos alunos	179
5.2.3 Satisfação Psicoafetiva.....	182
5.2.4 Atitudes diante de obstáculos.....	186
DISCUSSÃO POR FATORES ESPECÍFICOS DO ESA	188
CONCLUSÃO.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194

REFERÊNCIAS	199
GLOSSÁRIO.....	216
APÊNDICES	218
ANEXOS	226

APRESENTAÇÃO

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*
Cora Coralina

Os pressupostos da inclusão escolar começaram a fazer parte da minha atenção e estudo há pouco tempo, cerca de cinco anos atrás, e o tema da acessibilidade há menos de três anos. Portanto, é uma construção nova que me tem desafiado na forma de ver e perceber o *espaço* e suas *interações* (ambiência), bem como o modo por meio do qual este é assimilado pela pessoa com deficiência. O estudo da inclusão escolar começou com um projeto desenvolvido para o cumprimento dos créditos nas disciplinas Pesquisa em Psicologia I e II, do curso de Psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nos anos de 2006/2007. Esse projeto possibilitou meu ingresso no Projeto Curupira (Programa Incluir/MEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em 2007, onde sou professora.

A particularidade é que sou Engenheira Civil, trabalhava na época com a Educação Ambiental, com ênfase na sustentabilidade ambiental na área da Construção Civil e era aluna do curso de graduação em Psicologia. Então, somando a área da construção civil à psicologia e à educação, surge um panorama diversificado e desafiador para mim, que combina com a área da Educação Especial, formada por profissionais de diversas áreas e disciplinas.

A temática da acessibilidade nesta pesquisa de Doutorado veio em decorrência das disciplinas Estudos Avançados I e II, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar. Ao vivenciar o espaço, juntamente com alunos da pós-graduação que possuem deficiência visual, tive a oportunidade de desenvolver um novo olhar para a questão, que levou-me a ampliar a questão da acessibilidade, estendendo-a para as outras deficiências, ou limitações, buscando saber: como essas pessoas se sentem em relação às condições oferecidas pela universidade, tanto de deslocamento quanto de comunicação?

A partir destes questionamentos passei a tecer o projeto de doutorado, considerando a importância das áreas meio (arquitetura e engenharia civil) para o acesso e permanência no ensino superior por meio da percepção do estudante com deficiência. As perguntas iniciais eram: Qual é o grau de satisfação do aluno com deficiência cursando o ensino superior quanto à acessibilidade? É possível conhecê-lo? Como posso mensurá-lo de forma quantitativa e qualitativa?

Esses questionamentos deram início ao estudo que se propõe nessa tese. A escolha do local de realização do estudo, que foi a própria universidade onde faço a pós-graduação, foi decorrente de vários motivos: pela logística, por ser um tema ainda pouco explorado no local e pela oportunidade de criar e testar um instrumento que mensure a satisfação dos alunos com deficiência no ensino superior.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Aprende com a primavera a me deixar cortar. E a voltar sempre inteira.
Cecília Meireles

Neste início de século, os temas *inclusão social e acessibilidade* têm sido debatidos em todos os veículos e espaços de comunicação, citados como um direito de todos, principalmente da pessoa com deficiência. Não se pode ter uma sem a outra, ou seja, a inclusão social também passa pela acessibilidade¹. Isto implica um sentimento de satisfação/insatisfação em relação ao que se tem encontrado nos ambientes educacionais de um modo geral, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou superior.

Os direitos das minorias, daqueles que tradicionalmente encontram-se excluídos² do sistema educacional, fazem parte do debate da inclusão escolar. Isto tem se materializado em forma de leis, decretos, resoluções, portarias, normas etc. Mas existe um descompasso entre o que está no corpo das legislações e das normas e aquilo que, efetivamente, existe de concreto na realidade. A construção de uma sociedade para todos prescinde de escolas e universidades que sirvam a todos, é, como a palavra diz, uma construção e, como tal, não é simples, pelo contrário, é bastante complexa. Também não é rápida, nem é isenta de contradições e ambiguidades, é um processo.

O governo brasileiro tem lançado programas de ações afirmativas que têm como objetivo a redução da desigualdade e a promoção de oportunidades para todos, incluindo neste cenário a pessoa com deficiência. Dentre as políticas e os programas das ações afirmativas, pelo Ministério da Educação, existia o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)³, que propunha ações para garantir o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Essas ações do governo federal têm trazido discussões para os profissionais e gestores da educação, pois emergem perguntas como: Quem é o aluno com deficiência? O que caracteriza a deficiência? O que fazer para equiparar as oportunidades de acesso e permanência desse aluno no ensino superior?

¹Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004a).

² Em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras (BRASIL, 2008b).

³Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495>.
Acesso em: 17 ago. 2011.

Têm-se, então, um cenário, os atores e os expectadores. As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. E isto está chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e da própria pessoa com deficiência. Os estudos⁴ sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior mostram uma ênfase nas questões de acessibilidade e barreiras que possam comprometer seu sucesso acadêmico, ou seja, o acesso e permanência culminando com a conclusão do curso (CHAHINI, 2005; ANDRADE, PACHECO, FARIAS, 2006; PERINI, 2006; PELLEGRINI, 2006; FERREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA, 2007; CASTRO; ALMEIDA, 2008; PIECZOUWKI, 2008; ROSSETO, 2009; ANSAY, 2009; FERREIRA, 2010; CASTRO, 2011).

Existem pesquisas, de cunho qualitativo, que descrevem as trajetórias de vida da pessoa com deficiência no ensino superior, trazendo uma rica abordagem para a discussão e para a reflexão de nossas práticas pedagógicas no ensino superior. Outros trazem falas dos professores e gestores, e a ideia central dos discursos é bem parecida com o evidenciado em pesquisas no ensino básico: nós não estamos preparados (CUNHA; LEANDRO, 2008; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; SILVA, 2009).

Esta questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino. Outro motivo, igualmente relevante, são as legislações específicas para tratar a questão, tanto do aluno no ensino superior quanto sobre acessibilidade em todos os ambientes, públicos ou privados. Existem vários estudos sobre a acessibilidade no ensino superior (MAZZONI et al., 2000; EMMEL, CASTRO, 2003; MANZINI et al., 2003; BITTENCOURT et al., 2004; LAMÔNICA et al., 2008), mas, nesta pesquisa, buscou-se averiguar a questão sob a ótica do aluno com deficiência e seu nível de satisfação.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se

⁴ Essas pesquisas são apresentadas nos referenciais teóricos deste trabalho.

proporcionar uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa.

Ou seja, o aluno com deficiência tem direitos e as instituições de ensino superior têm que garanti-los integralmente, para que tenham equiparadas suas condições de participação em todos os espaços. Para isso, é preciso monitorar em que medida as mudanças introduzidas pela instituição respondem às necessidades específicas dos usuários para os quais elas foram criadas.

Diante do aumento de alunos com deficiência no ensino superior é preciso saber como as instituições que ofertam este nível de ensino estão se organizando para responder às necessidades dos estudantes. Também é importante saber se essas mudanças implantadas satisfazem seus beneficiários. Para isso, faz-se necessário um instrumento que mensure o nível de satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

Considerando a falta de um instrumento validado com essas características, o presente estudo teve como objetivo desenvolver procedimentos e construir um instrumento para avaliar a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Tendo em vista a necessidade de delimitar o estudo, optou-se por desenvolvê-lo na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, instituição selecionada segundo o critério de conveniência da pesquisadora. Como objetivos específicos, propôs-se testar o instrumento desenvolvido de forma a identificar o perfil da população com deficiência nessa IFE; conhecer o seu nível de satisfação com relação à estrutura física e operacional (fatores externos), satisfação psicoafetiva e atitudes diante de obstáculos (fatores internos); identificar se esse nível de satisfação está relacionado com o tipo de deficiência específica do sujeito e a época de início; apreender seu nível de conhecimento da legislação específica dos direitos da pessoa com deficiência. Também se propôs mapear os locais considerados adequados/inadequados ou acessíveis/inacessíveis, apontados pelos alunos, para fins de comparação com as normas vigentes.

Dessa forma, foi construído um instrumento, denominado “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA”, utilizando os princípios da Psicometria (PASQUALI, 1998, 2009a). Esse questionário foi aplicado a uma amostra de alunos com algum tipo de deficiência que frequentam o *campus* da UFSCar/São Carlos. Foram feitas visitas *in loco* para constatar as informações dadas pelos alunos sobre sua satisfação/insatisfação e comparação com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004).

O presente trabalho foi dividido em cinco capítulos, após os quais são inseridos mais três espaços, um para a discussão dos resultados, outro para tecer as conclusões e, finalmente, um para as considerações finais. O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico dos temas Educação Especial, Deficiência, Pessoa com deficiência, Acessibilidade e Satisfação. O Capítulo 2 apresenta o método utilizado na pesquisa, enquanto que o Capítulo 3 descreve a construção do instrumento utilizado e o Capítulo 4 a sua aplicação. Por fim, o Capítulo 5 relata e discute as respostas, quantitativas e qualitativas, de acordo com os itens do instrumento construído. Os resultados voltam a ser discutidos, interpretados e analisados no capítulo discussão, pareando com os achados de outros estudiosos sobre a temática. O capítulo das conclusões é reservado para as respostas daquilo que foi proposto nos objetivos desta pesquisa, geral e específicos, bem como a hipótese testada. Nas considerações finais é apresentada uma proposta para a ampliação do apoio à pessoa com deficiência e para a parceria entre os diversos setores da universidade em questão.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.
Émile Durkheim

A área da Educação Especial é multiprofissional e multidisciplinar, abarcá-la é uma tarefa complexa e inacabada, está-se sempre caminhando, construindo, desconstruindo, e aprendendo. O esquema adotado, neste capítulo de revisão da literatura, é mais um artifício de estudo para a pesquisadora, uma neófito na área, que aprendeu e apreendeu muito com as questões educacionais da pessoa com deficiência.

A sequência temática, Educação Especial, Acessibilidade e Satisfação foi escolhida para atender aos objetivos específicos da pesquisa e construir uma sequência lógica que tanto contemplasse a fundamentação teórica quanto criasse um ambiente de discussão para a questão que envolve a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

De acordo com Mendes (1994), a Educação Especial implica em soluções de ensino para problemas de aprendizagens específicas, nas quais tanto as características do aluno quanto o método e a realidade em que estão inseridos são importantes. Portanto, a Educação Especial no ensino superior é uma questão emergente e urgente que traz desafios tanto para a administração (novo modelo de gestão e construção), para o corpo de professores (novas práticas pedagógicas), para os pares (novas formas de relacionamento) e para o próprio aluno com deficiência. Traz desafios para a administração pública municipal pela demanda de transporte coletivo urbano adaptado, como também para as empresas ou órgãos privados pela necessidade de prover a acessibilidade aos prédios e serviços.

Após a conclusão de um curso de graduação, de mestrado ou doutorado, esta pessoa com deficiência vai à busca de sua colocação no mercado de trabalho e o ciclo se repete. Novamente se depara com as questões de acessibilidade tanto com relação às barreiras arquitetônicas quanto às barreiras de comunicação e desempenho motor, além das questões psicoafetivas. Para Diniz (2003), isso é resultado de se colocar o problema na pessoa com deficiência e não nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades. A questão da inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho é nova e também complexa, como o é na área da educação, demandando novas posturas e conhecimento. Isto ressalta a importância da discussão sobre a satisfação da pessoa com deficiência em relação às

condições de acessibilidade em diversos ambientes. A Educação Especial, como área do conhecimento, tem muito a contribuir para a visibilidade da questão e discussão do que está acontecendo de concreto. Se Educação Especial é um processo educativo e de ensino e a acessibilidade é um meio de acesso e comunicação, qual a interface entre ambas? Considerando isto, buscou-se conhecer de forma um pouco mais aprofundada o relacionamento entre a educação especial, a acessibilidade e a satisfação no ensino superior.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, abordada neste estudo, é a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas do sistema educacional brasileiro, oferecida ao **aluno com deficiência** (grifo nosso), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme estabelece o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Mesmo considerando o dizer de Mazzotta (2005), de que nem toda pessoa com deficiência precisa ou precisará dos serviços da Educação Especial, estes precisam estar disponíveis e acessíveis, quando necessário. Essa modalidade de ensino tem por objetivo assegurar a inclusão escolar e social dos alunos com deficiências, bem como de outros sujeitos, conforme é especificado no documento anteriormente mencionado. A Educação Especial deve ser transversal, desde a educação infantil até a educação superior, disponibilizando os serviços e recursos próprios para esse atendimento especializado (BRASIL, 2008). De acordo com Mendes (1994), a Educação Especial é tanto área do conhecimento quanto campo de atuação profissional, mas nem sempre é compreendida como um subsistema multidimensional.

Esse entendimento (às vezes errôneo) da área da Educação Especial se confunde com termos e expressões de uso comum. Para Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010), há um paradoxo com respeito ao uso dos conceitos de Educação Especial e Inclusão Escolar, visto que ora são referenciados como se fossem sinônimos, ora com se fossem antônimos. Esse entendimento também é mal compreendido quando são mencionados os termos integração e inclusão. No debate dos termos alguns autores colocaram que integração era apenas uma solução parcial, e inclusão a solução final. Para Amaral (1998), a integração propunha-se tornar visível a questão das pessoas deficientes para toda a sociedade, sendo um desdobramento para a inclusão. Para Mendes (2006) a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas como um processo com vários níveis onde o sistema educacional proveria

os meios mais adequados para atender as necessidades específicas dos alunos. Portanto, o nível mais adequado seria aquele que proporcionasse o desenvolvimento do aluno, considerando o momento e o contexto.

Neste estudo não iremos nos deter nessas discussões, considerando que não fazem parte dos objetivos específicos e que existem defensores de ambos os lados. Será adotado o termo “acesso e permanência” com relação à inserção do aluno com deficiência no ensino superior, por ser este o termo mais frequentemente utilizado.

1.1.1 Definição de deficiência

De acordo com Smith (2008) não há uma definição simples e direta para o termo deficiência, pois as definições divergem em razão de diferenças entre atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura. Para o autor, os conceitos de deficiência não são invenção dos tempos modernos, pois as deficiências fazem parte da condição humana, não sendo, portanto, relevante se deter sobre sua existência ou não, mas sim observar como as pessoas reagem a elas. Para Omote (2004), a última década do séc. XX se caracterizou como aquela que trouxe à discussão as questões relacionadas às deficiências e à pessoa com deficiência.

De acordo a Handicap International⁵, existem quatro modelos para se abordar a deficiência e a pessoa com deficiência: o Modelo caritativo, o Modelo médico, o Modelo social e o Modelo baseado em direitos. O Modelo caritativo vê as pessoas com deficiência como vítimas de sua incapacidade (não podem andar, falar, ver, aprender ou trabalhar). Estas pessoas não são e/ou não se sentem capazes de se ajudar e de levar uma vida independente. O Modelo médico vê as pessoas com deficiência como quem têm problemas físicos ou de saúde que precisam ser curados, tendo elas o papel passivo de paciente. O problema é limitado à pessoa com deficiência, não à sociedade ou ao ambiente à sua volta.

O Modelo social vê a deficiência como resultada do modo como a sociedade está organizada. Como a sociedade tem problemas de organização, a pessoa com deficiência enfrenta discriminação e barreiras à participação. De acordo com esse modelo, a deficiência não depende apenas do indivíduo, mas também do meio social. O Modelo baseado em direitos, semelhante ao Modelo social, tem seu foco no cumprimento dos direitos humanos,

⁵ Disponível em <http://www.marking-prsp-inclusive.org/pt6-deficiencia.html>

com dois elementos principais: empoderamento e responsabilidade. O empoderamento é a participação da pessoa com deficiência de forma ativa e a responsabilidade tem a ver com o dever das instituições públicas em implementar os direitos conquistados. A abordagem desse modelo não se dá por uma questão de humanidade ou caridade, mas de direito.

O Modelo social tem sido alvo de vários debates, tanto pela sua oposição ao Modelo médico quanto pelo seu impacto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. De acordo com Diniz (2003), os argumentos que deram origem ao modelo social resumiam-se basicamente em dois aspectos: um referia-se ao fato de que o corpo lesado não determina, tampouco explica, o fenômeno social e político da subalternidade das pessoas com deficiência. Para a autora, quando se tenta explicar que a situação de opressão sofrida por essas pessoas é devida às perdas de habilidades, provocadas pela lesão, confunde-se lesão com deficiência. Ressalta que, para os estudiosos, deficiência é fenômeno sociológico e lesão é expressão biológica, ou seja, o significado da lesão como deficiência é processo estritamente social. Conclui que a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de uma pessoa com deficiência não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (DINIZ, 2003).

Para Omote (1996), a partir das concepções sociais surge uma presença imprescindível para definir uma condição de deficiência: a audiência. Para esse autor é a reação a essa audiência que irá determinar se um indivíduo será identificado ou não como deficiente. Por esta concepção a definição passa a ser contingencial, ou seja, associada a um contexto temporal, espacial e social. Essa audiência pode ser composta por agências oficiais e sociais de controle, pessoas que mantêm uma relação próxima com o deficiente e o próprio deficiente.

Bampi, Guilhem e Alves (2010) fazem uma revisão sobre os aspectos e importância do Modelo Social, com o fim de que esse conhecimento disseminado possa contribuir para melhores condições de vida das pessoas que experimentam a deficiência. Mas o Modelo social também recebeu críticas. Diniz (2007), trazendo as contribuições das teorias feministas, coloca em debate a importância do cuidador e a dependência daquelas pessoas que jamais serão independentes e produtivas para uma vida social, como foi apregoado pelos teóricos da primeira geração desse modelo.

De certa forma o Modelo caritativo e o Modelo médico permanecem, ainda hoje, revestidos de outras roupagens. Dependendo do contexto cultural e educacional, um tipo torna-se mais evidente que outro, mas a base do Modelo caritativo, de favor, ainda é forte. O

Modelo médico continua presente nas legislações, para identificar de quem se fala, e/ou porque continua ser importante para muitas deficiências e/ou doenças crônicas. A classificação por tipo de deficiência e graus de severidade, que foi tão criticada pelo Modelo social, ainda se faz necessária em algumas situações de sala de aula, a fim de que a necessidade do aluno possa ser suprida. Ainda existem muitas discussões sobre a questão, talvez por se debater os modelos de forma isolada e não integrada, e/ou porque a questão humana é mesmo complexa.

1.1.2 Classificação de deficiência

Segundo Amiralian et al. (2000), desde o séc. XVIII havia uma preocupação dos profissionais de saúde com o estabelecimento de uma classificação das doenças, mas somente em 1948, com a VI Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID⁶-6), foram feitas referências às doenças que poderiam se tornar crônicas, tornando necessário o atendimento dessa pessoa para além dos cuidados médicos. A CID-10 é a mais recente revisão dessa classificação, sendo denominada Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, endossada pela 43ª Assembléia Mundial de Saúde a partir 1993 (OMS, 2007).

Na IX Assembleia da OMS, em 1976, surgiu uma nova conceituação através da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Desvantagem: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)⁷, (OMS, 1989). Além do termo deficiência, foram conceituados incapacidade e desvantagem, como mostra o Quadro 1.

⁶ Classificação Internacional de Doenças.

⁷ International Classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease (ICIDH).

Quadro 1 - Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens

Conceituação	
Deficiência	Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.
Incapacidade	Restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.
Desvantagem	Prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Fonte: OMS, 1989

Por esta classificação havia uma relação de causalidade entre deficiência, incapacidade e desvantagem que, de acordo com Diniz, Medeiros e Squinca (2007), sofreu severas críticas dos teóricos do campo dos estudos sobre deficiência. Os autores, em resposta à hegemonia biomédica, afirmam que

Os estudos sobre a deficiência surgiram como uma especialidade das humanidades em saúde, cujo compromisso teórico era demonstrar que a experiência da desigualdade pela deficiência resultava mais de estruturas sociais poucos sensíveis à diversidade de que um corpo com lesões. O modelo social da deficiência – principal marco teórico dos estudos sobre deficiência – subverteu a lógica da causalidade proposta pela ICIDH: não era as lesões a principal causa das desvantagens, mas sim a opressão social aos deficientes (p. 2508).

Como resultado de intenso debate acadêmico, já anterior à CIDH, de acordo com Diniz, Medeiros e Squinca (2007), a OMS revisou a sua classificação e, em 2002, publicou a *International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF, traduzida no Brasil como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (OMS, 2004). Baseia-se numa integração dos modelos médico e social, obtendo uma integração das várias perspectivas de funcionalidade com uma abordagem biopsicossocial. Desta forma procura chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social (OMS, 2004). Esta classificação está estruturada em duas partes: 1) Funcionalidade e Incapacidade; 2) Fatores Contextuais (vide Quadro 2).

Quadro 2 - Visão geral da CIF

	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Fatores Contextuais	
Componentes	Funções e estruturas do corpo	Atividades e participação	Fatores ambientais	Fatores pessoais
Domínios	Funções do corpo e estruturas do corpo	Áreas vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Construtos	Mudanças nas funções do corpo (fisiológicas) Mudanças nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade de execução de tarefas num ambiente habitual Desempenho/execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Atividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da atividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Fonte: OMS, 2004.

Os Fatores Contextuais estão divididos em ambientais e pessoais, porém esses fatores se inter-relacionam em várias definições estabelecidas pela CIF (Quadro 3). Os fatores ambientais têm impactos na funcionalidade da pessoa, ou seja, podem limitar seu desempenho provocando a incapacidade.

Segundo Plaisance (2010), na França alguns autores sugeriram a expressão “situação de deficiência”, que tem como objetivo incorporar as consequências de um ambiente na avaliação das capacidades de autonomia de uma pessoa com deficiência. Assante (2000) ilustra esse conceito com a situação de uma pessoa usuária de cadeira rodas: uma rampa não elimina a sua deficiência, mas possibilita seu acesso a um determinado ambiente. Mas como nos diz Diniz (2007), existem desigualdades de poder, no campo da deficiência, que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos.

Quadro 3 - Algumas definições estabelecidas pela CIF

Definição	
Atividade	É a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Ela representa a perspectiva individual da funcionalidade.
Limitações da atividade	São dificuldades que um indivíduo pode ter na execução das atividades. Uma limitação da atividade pode variar de um desvio leve a grave em termos da quantidade ou da qualidade na execução da atividade comparada com a maneira ou a extensão esperada em pessoas sem essa condição de saúde.
Participação	É o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. Ela representa a perspectiva social da funcionalidade.
Restrições na participação	São problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real. A presença da restrição de participação é determinada pela comparação entre a participação individual com aquela esperada de um indivíduo sem deficiência naquela cultura ou sociedade.
Fatores contextuais	São os fatores que, em conjunto, constituem o contexto completo da vida de um indivíduo e, em particular, a base sobre a qual os estados de saúde são classificados na CIF. Há dois componentes dos fatores contextuais: Fatores Ambientais e Fatores Pessoais (grifo nosso).
Fatores ambientais (grifo nosso)	Constituem um componente da CIF e referem-se a todos os aspectos do mundo externo ou extrínseco que formam o contexto da vida de um indivíduo e, como tal, têm um impacto sobre a funcionalidade dessa pessoa. Os fatores ambientais incluem o mundo físico e as suas características, o mundo físico criado pelo homem, as outras pessoas em diferentes relacionamentos e papéis, as atitudes e os valores, os serviços e os sistemas sociais, as políticas, as regras e as leis.
Fatores pessoais (grifo nosso)	São fatores contextuais relacionados ao indivíduo, tais como: idade, sexo, nível social, experiências da vida, etc., que não são classificados na CIF, mas que os utilizadores podem incorporar nas suas aplicações da classificação.
Facilitadores	São fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa. Estes fatores incluem aspectos como um ambiente físico acessível, disponibilidade de tecnologia de assistência apropriada, atitudes positivas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas que visam aumentar o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida. A ausência de um fator também pode ser um facilitador, por exemplo, a ausência de estigma ou de atitudes negativas. Os facilitadores podem impedir que uma deficiência ou limitação da atividade se transforme numa restrição de participação, já que o desempenho real de uma ação é melhorado, apesar do problema da pessoa relacionado com a capacidade (grifo nosso).
Funcionalidade	É um termo genérico (“chapéu”) para as funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação. Ele indica os aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais, ambientais e pessoais (grifo nosso).
Incapacidade	É um termo genérico (“chapéu”) para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais, ambientais e pessoais , (grifo nosso).
Deficiência	É uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Na CIF, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas (i.e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido.
Barreiras	São fatores ambientais que, através da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam incapacidade. Estes fatores incluem aspectos como um ambiente físico inacessível, falta de tecnologia de assistência apropriada, atitudes negativas das pessoas em relação à incapacidade, bem como serviços, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida (grifo nosso).
Capacidade	É um constructo que indica, como qualificador, o nível máximo possível de funcionalidade que uma pessoa pode atingir num dado momento, em algum dos domínios incluídos em Atividades e Participação. A capacidade é medida num ambiente uniforme ou padrão refletindo assim a capacidade do indivíduo ajustada para o ambiente. O componente dos Fatores Ambientais pode ser utilizado para descrever as características deste ambiente uniforme ou padrão (grifo nosso).
Desempenho	É um constructo que descreve, como qualificador, o que os indivíduos fazem no seu ambiente habitual, incluindo assim o aspecto do envolvimento de uma pessoa nas situações da vida. O ambiente habitual também é descrito através do componente: Fatores Ambientais (grifo nosso).

Fonte: OMS, 2004.

1.1.3 Definição de pessoa com deficiência

O Decreto -lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), define, no item I do Art. 5º, a deficiência física, a deficiência auditiva, a deficiência visual, a deficiência mental e a deficiência múltipla. Esse Decreto regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, sendo esta última a que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

A terminologia “pessoas portadoras de deficiência” foi substituída pela denominação “pessoas com deficiência” a partir da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em maio de 2006 (ONU, 2006). Segundo Cutrim Filho (2007) essa terminologia foi escolhida e votada na mencionada convenção levando em consideração, entre outros motivos, que não se deve esconder ou camuflar a deficiência, mas mostrá-la com dignidade e valorizar a diferença e as necessidades dela decorrentes. De acordo com o Art. 1º dessa convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Considerando que as pessoas se modificam continuamente, bem como o contexto em que se inserem, estudos recentes no campo da Educação Especial destacam que as definições e o uso de classificações atribuídas às deficiências devem ser contextualizados. Portanto, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com barreiras diversas, pode ter sua participação, de forma plena e efetiva, restringida na escola e na sociedade.

A Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Considerando o anteriormente exposto, a terminologia utilizada neste estudo é “pessoa com deficiência”, salvo quando mencionar o termo exato utilizado em algum artigo, documento ou legislações e normas. A pessoa com deficiência, neste estudo, é a pessoa com deficiência visual, auditiva, física ou que tenha alguma doença crônica que gere dificuldades de aprendizagem.

Existe uma definição legal da pessoa com deficiência e a situação de uma pessoa com deficiência, mesmo que de forma leve. Por exemplo, uma pessoa com perda auditiva leve pode não ser considerada uma “pessoa com deficiência auditiva” perante certos serviços e benefícios, mas de fato ela pode apresentar uma deficiência que pode dificultar seu desenvolvimento acadêmico. Outro exemplo é o da deficiência visual ocasionada por doenças como o Ceratocone, que, embora tenha tratamento, também pode dificultar a trajetória acadêmica, seja em virtude do próprio tratamento, seja pelas limitações da visão.

1.3.1.1 Deficiência visual

A deficiência visual, de acordo com o Decreto-lei nº 5.296/2004, engloba dois grupos: cegueira e baixa visão. A letra c, item I, §1º, Art. 5º, diz que a cegueira corresponde à acuidade visual igual ou menor que 0,05, no melhor olho, com a melhor correção; e a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05, no melhor olho com a melhor correção ótica. Também abrange os casos em que a somatória da medida do campo visual, em ambos os olhos, for igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das ocorrências anteriormente mencionadas. Portanto, uma pessoa com visão monocular, pela lei atual, não é considerada deficiente visual, embora exista atualmente um movimento para a inclusão dessa categoria para obtenção de direitos em vagas de trabalho, curso superior e concurso público.

A acuidade visual é a capacidade que a pessoa tem de perceber e discriminar a forma de um objeto a uma determinada distância. O campo visual é a extensão do espaço no qual os objetos são visíveis com o olho estacionário, sem mover-se, mantendo a fixação em um ponto fixo, ou seja, é a amplitude espacial da percepção visual (LADEIRA; QUEIRÓS, 2002). O campo visual também é um exame que estuda a percepção visual central e periférica.

A baixa visão não é homogênea; existem diferentes níveis de qualidade da percepção visual. A distância na qual uma determinada informação pode ser processada por meio do canal visual e interpretada varia enormemente dentro da categoria denominada baixa visão. As necessidades ou não de alto contraste, para haver identificação, também são variáveis, bem como os diferentes níveis de iluminação que irão afetar de maneira individual o desempenho visual de cada pessoa com baixa visão. Algumas com baixa visão podem ser cegos para cores, outras não. Somam-se ainda as questões relativas aos muitos tipos de comprometimentos do

campo visual. Assim não é possível estabelecer um padrão único de necessidades especiais às pessoas com baixa visão (informações verbais⁸).

O exame médico fornece informações importantes quanto ao diagnóstico, quanto ao prejuízo das funções visuais que irão ajudar a compreender como se apresenta a percepção visual. Estas informações serão imprescindíveis para determinar direitos legais. Porém, a avaliação da visão funcional, realizada por professores, por profissionais de orientação e mobilidade (O&M) e de outras áreas (ortóptica, por exemplo), podem trazer informações valiosas de como a pessoa funciona visualmente nas atividades do dia a dia e de como suprir suas necessidades especiais (informações verbais⁹).

No campo educacional é importante a compreensão dessas limitações, pois isto tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Uma pessoa cega ou com baixa visão tem necessidades educacionais especiais diferentes e, dentro da categoria de baixa visão, dependendo de como as diferentes funções visuais foram prejudicadas, ampliam-se as diferentes necessidades a serem contempladas.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), a audição tem grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa cega, pois além de ser utilizada para a comunicação verbal, também a empregam como uma função telereceptora para a localização e a identificação de objetos e pessoas no espaço. Essa autora também destaca o olfato no reconhecimento de pessoas e ambientes, ajudando os demais sistemas sensoriais na tarefa de conhecer o espaço distante, e o sistema propioceptivo que proporciona informações para a orientação e mobilidade.

No caso da orientação e mobilidade, as pessoas com deficiência visual precisam ser capazes de se moverem e conhecerem um grande número de caminhos entre sua origem e destino. A orientação se refere a um conhecimento individual de sua posição no espaço, e a mobilidade é a capacidade de se deslocar nesse espaço (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007). Ochaíta e Espinoza (2004), considerando as pesquisas feitas sobre orientação e mobilidade, afirmam que, apesar dos problemas sobre o conhecimento do espaço distante para as pessoas cegas, elas podem chegar a elaborar esquemas especiais de entornos complexos para mover-se e orientar-se. Essas pessoas recolhem informações de sistemas alternativos (auditivo, tátil e sinestésico) que lhes permitem elaborar esquemas espaciais funcionais.

⁸ Informações verbais da ortoptista Lydia da Cruz Marques em 2011.

⁹ Informações verbais da ortoptista Lydia da Cruz Marques em 2011.

Com relação à acessibilidade física, também existem diferentes necessidades e características de deslocamento. A pessoa com baixa visão utiliza seu resíduo visual, mas depende de se suas perdas visuais são centrais e/ou periféricas. As perdas periféricas comprometem a deambulação, conseqüentemente sua autonomia, e as centrais, em geral, não apresentam essa limitação, mas têm baixa discriminação de detalhes e reconhecimento (LADEIRA; QUEIRÓS, 2002). Para Lopes e Burjato (2010), os obstáculos à mobilidade e comunicação, estão mais relacionados à orientação e a conceitos espaciais, às sensações de isolamento, ao desconforto em relação ao posicionamento e uso dos equipamentos e objetos, à insegurança e incompreensão, do que ao mau dimensionamento dos espaços.

No aspecto educacional a deficiência visual requer uma maior interação entre o professor e o aluno, pois muitas dificuldades (filmes legendados, letras pequenas, baixa ou alta luminosidade, tempo extra para as atividades) podem ser sanadas com a comunicação adequada. A falta de recursos na instituição deve ser sanada pelo menos com o mínimo estabelecido por lei. De acordo com informações no site do Instituto Benjamin Constant – IBC¹⁰, no Portal Baixa visão, os recursos que podem auxiliar a pessoa com baixa visão são: ópticos (lupas, por exemplo), não ópticos (ampliação, por exemplo) e eletrônicos (videomagnificadores, como a lupa eletrônica), indicados por profissionais qualificados.

Os recursos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento acadêmico da pessoa com deficiência visual (no Brasil, por determinação do Comitê de Ajudas Técnicas, desde 2007, o termo utilizado agora é Recursos de Tecnologia Assistiva¹¹), têm se ampliado, ultimamente. Para alguns autores, recursos como reglete, sorobã, lupas etc., também entram como tecnologia assistiva.

Em um levantamento feito por Lauand (2008), sobre as fontes de informação sobre tecnologia assistiva para pessoas com necessidades educacionais especiais, relata-se que a dispersão das informações é grande, o que dificulta o seu acesso. Esse levantamento foi desenvolvido na tese da autora em 2005, que teve como objetivo facilitar o acesso por parte de educadores, profissionais e familiares sobre produtos e equipamentos de tecnologia assistiva. Nessa pesquisa, a autora desenvolveu uma Categoria de Serviços de Tecnologia

¹⁰ Cf. <<http://www.ibc.gov.br>>.

¹¹ É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII). Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

Assistiva em nove categorias: dispositivos e acessórios computacionais; mobilidade; elementos sensoriais; atividades da vida diária; adaptações pedagógicas; elementos arquitetônicos; mobiliário e equipamento modificado; controles ambientais; e recreação, lazer e esportes. As adaptações pedagógicas e os elementos arquitetônicos sistematizados pela autora podem ser visualizados no Anexo A.

Para ilustrar esta tese, elencamos apenas alguns recursos e serviços de tecnologia assistiva, tais como equipamentos e programas de computador, que podem facilitar a aprendizagem da pessoa com deficiência visual (Quadro 4). Isto se repete para os demais tipos de deficiência.

Quadro 4 - Recursos de Tecnologia Assistiva para pessoa com deficiência visual

EQUIPAMENTOS/RECURSOS		
Monitor de grande dimensão	Monitor de 19 ou 21 polegadas	
Palm Braille Machine	Equipamento para auxiliar pessoas que têm a sensibilidade tátil reduzida a ler Braille	
Linha Braille	Dispositivo composto por uma fila de células Braille eletrônicas que podem reproduzir o texto presente na tela do computador	
Impressora Braille	Periférico que permite a impressão de textos eletrônicos em Braille	
Braille n'Speak	Computador portátil pequeno que associa ao sistema Braille a facilidade de escrita que se consegue em uma máquina de escrever em Braille	
Amplificador automático de livro/documento impresso	Equipamento que permite o reconhecimento, reordenamento e controle do texto ou do documento a ser lido	
Leitor automático de material impresso	Equipamento capaz de reconhecer e ler o texto de qualquer material impresso sem necessidade de conhecimento de informática por parte do usuário	
Lupas	Lentes que aumentam o tamanho das imagens e podem ser de diversos tipos, incluindo as lupas de mão, lupas iluminadas e telescópios	
Telelupas	Equipamento que amplia um documento impresso ou escrito à mão, também conhecida como Lupa TV ou circuito fechado de televisão	
PROGRAMAS DE COMPUTADOR		
Software de ampliação	Sistema que amplia a tela do computador	
Leitores de tela (sintetizam o texto em voz)	DOSVOX	Sistema operacional de interface com o usuário
	VIRTUAL VISION	Programa que permite a utilização do ambiente Windows, seus aplicativos OFFICE, e navegação na internet
	JAWS Professional FOR Windows	Programa que dá acesso a outros programas da plataforma Windows e à internet
	Windows - Eyes	Programa de leitura de telas de baixo consumo da CPU
Sintetizador de texto para voz – TTS (Textto Speech)	Programas que fazem a conversão de texto para áudio de forma automática	
Motores de voz com padrão Microsoft SAPI – Speech Application Programming Interface	Interface de programação padrão da Microsoft que permite a padronização da saída de voz (áudio) na plataforma Windows	
Programa de autoria e produção de livros digitais falados – DAISY – Digital Áudio - based Information System	Livros digitais que integram recursos de leitura visual sincronizada à narração em áudio (Dolphin Publisher, TBP Reader, AMIS – Adaptive Multimedia Information System)	
Programa conversor de fala para texto	Programa que faz a sintetização de voz para o texto de um editor de forma automática	
Programa de impressão em Braille	Programa que permite a criação de uma impressão Braille de forma simples e fácil (Braille Fácil)	

Fonte: Brasil (2007a), sistematizado pela autora.

1.1.3.2 Deficiência auditiva

De acordo com Freitas e Costa (2007), a definição da deficiência auditiva varia em função de aspectos educacionais, sociais, audiológicos e médicos, sendo uma deficiência com fortes efeitos na comunicação, desenvolvimento cognitivo, psicossocial, linguagem oral e escrita. Ela varia em graus em função da intensidade sonora que a pessoa é capaz de processar (ALMEIDA-VERDU; SOUZA; BEVILACQUA, 2008). A forma de comunicação, da pessoa com deficiência auditiva, depende do seu grau de surdez, se esta utiliza ou não prótese auditiva, se fez implante coclear, enfim, das intervenções recebidas.

González e Díaz (2007) destacam que a repercussão que a perda auditiva cria no indivíduo gera situações diversas. Em alguns casos a repercussão é mínima, tendo seu desenvolvimento acadêmico praticamente normal, e, em outros, pode haver alterações no desenvolvimento em função do tipo e origem da deficiência, das características do sujeito e do ambiente, bem como das suas expectativas quanto às suas possibilidades.

Sob o ponto de vista educacional, González e Díaz (2007) classificam as pessoas com deficiência auditiva em dois grupos: os hipoacúsicos e os surdos profundos. Os hipoacúsicos são pessoas com a audição deficiente (que leva a alterações na articulação, na reestruturação da linguagem ou no léxico), mas que, segundo o autor, podem desenvolver uma vida considerada normal com a ajuda de prótese auditiva (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007). Já nas pessoas com surdez profunda, as informações não chegam até elas de forma audível.

As próteses auditivas são aparelhos de amplificação sonora, também chamadas de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI). A AASI é um recurso de tecnologia variável que põe o som ao alcance do indivíduo, ou seja, amplifica a sua entrada (MAGALHÃES, 2007). De acordo com essa autora, este aparelho não proporciona compreensão auditiva, nem evita a progressiva perda da audição, mas retarda a sua perda, diminui o tempo de privação sensorial e melhora o nível de aclimatização auditiva.

Outra possibilidade de tratamento para a reabilitação auditiva é o implante coclear. De acordo com Padovani (2008), o implante coclear multicanal tem se tornado uma opção, no Brasil, para a reabilitação auditiva de crianças e adultos com perda auditiva severa e profunda, nesta última década. Os implantes cocleares multicanais são próteses computadorizadas que substituem, parcialmente, as funções da cóclea, pois transformam a energia sonora em sinais eletroquímicos e codificam esses sinais de uma maneira significativa ao córtex auditivo.

Existem três tendências educacionais da pessoa com deficiência auditiva: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. O oralismo utiliza a língua da

comunidade ouvinte como única possibilidade linguística, demandando uso da voz e a leitura labial. A comunicação total utiliza todos e quaisquer recursos possíveis para a comunicação, tais como a linguagem gestual visual, os textos orais e escritos e as interações sociais. Já o bilinguismo utiliza a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (DAMÁZIO, 2007).

O aluno que chega ao nível superior já tem definida uma forma de comunicação, devendo existir uma sensibilização da comunidade acadêmica para que as necessidades específicas desse aluno sejam atendidas. Duarte e Cohen (2010) relataram o caso de um aluno que abandonou a faculdade porque não conseguia fazer a leitura labial do professor por conta da iluminação da sala de aula. O sentido da visão é importante para a pessoa com deficiência auditiva, pois com ele podem-se entender uma cena, o sentido das coisas, realizar a leitura labial, ganhar segurança para se deslocar, e compreender o espaço e situações (LOPES; BURJATO, 2010). Porém, para o aluno surdo se faz necessário o intérprete em Libras, o que não é sempre fácil de contratar devido à formação acadêmica necessária para o ensino superior. A apresentação de filmes ou documentários com legendas: também são ações que podem ser trabalhadas em sala de aula. Porém, existem equipamentos e programas que podem facilitar o desenvolvimento acadêmico da pessoa com deficiência auditiva, dependendo da situação em que ela se encontra, tais como os apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 - Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência auditiva

EQUIPAMENTOS/RECURSOS	
Dicionário Libras ilustrado	Correlacionam a língua portuguesa escrita e os sinais.
Relógio em Libras	Informa as horas através de sinais em Libras
Telefone Público para Surdos	Visa garantir a acessibilidade da pessoa surda ou com dificuldade de fala
PROGRAMAS DE COMPUTADOR	
Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – Libras on-line	Mostra na língua brasileira de sinais a palavra pesquisada em língua portuguesa
ANA - Tradutor de Linguística Português x Libras	Transforma a Notação-Libras em uma animação em tempo real onde são utilizadas as mais modernas tecnologias de computação gráfica.
MAGpie – Media Access Generator	Editor de legenda para conteúdos de vídeos desenvolvidos pelo National Center for Accessible Media (NCAM).
SAMI – Synchronized Accessible Media Interchange	Tecnologias de vídeos que permitem a sincronização de legendas.
SMIL – Synchronized Multimedia Integration Language.	São opções de acessibilidade existentes no Windows
Software Falibras	Transmite a palavra em português para Libras, capta a fala através do microfone e exibe no monitor a interpretação em Libras na forma gestual e animada em tempo real.
SignWebmessage	Protótipo de software que utiliza a escrita da língua de sinais para comunicação assíncrona na Web que utiliza tanto a Libras quanto a língua portuguesa.
Signtalk	Ferramenta para chat que consta da apresentação da Libras, da escrita da língua portuguesa e da escrita da língua de sinais.
Swedit	Edição de textos em língua de sinais escrita.

Fonte: Brasil (2007); Disponível em: <<http://deficienciaauditiva.blogspot.com/2007/04/comunicando-se-com-pessoas-surdas.html>>, sistematizados pela autora.

1.1.3.3 Deficiência física

A deficiência física é caracterizada como uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano que compromete a função física do membro, com as seguintes formas: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidades congênita ou adquirida, com a exceção das estéticas e as que não produzem dificuldades funcionais (BRASIL, 2004a).

Macedo (2008) apresenta uma definição para as perdas totais ou parciais dos movimentos (Quadro 6). Também existe a diparesia (BRASIL, 2004b), que ocorre quando os membros superiores têm uma melhor função que os membros inferiores, ou seja, apresentam menor acometimento.

Quadro 6 - Classificação das alterações do corpo humano

Deficiência	Definição
Paraplegia	Paralisia total ou parcial da metade inferior do corpo, comprometendo as funções da perna
Paraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores
Monoplegia	Perda total das funções motoras de um só membro, superior ou inferior
Monoparesia	Perda parcial das funções motoras de um só membro, superior ou inferior
Tetraplegia	Paralisia total ou parcial do corpo, comprometendo as funções dos braços e pernas
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores
Triplegia	Perda total das funções motoras em três membros
Triparesia	Perda parcial das funções motoras em três membros
Hemiplegia	Perda total das funções motoras de um hemisfério, direito ou esquerdo
Hemiparesia	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo, direito ou esquerdo

Fonte: Macedo (2008).

Smith (2008) classifica as deficiências físicas em duas categorias: danos neuromotores e condições musculares ósseas. Os danos neuromotores ocorrem devido a prejuízos no sistema nervoso central que limitam o controle muscular e dos movimentos, sendo a epilepsia e a paralisia cerebral os danos neurológicos mais comuns que ocorrem nos Estados Unidos.

A paralisia cerebral é um dano neuromotor decorrente de insuficiência de oxigênio no cérebro que ocorreu antes, durante ou depois do parto, mas pode acontecer até os três anos de vida da criança. A gravidade depende da localização exata do dano no cérebro, do grau de extensão e da extensão de envolvimento do sistema nervoso central, podendo ser denominada monoplegia, paraplegia, hemiplegia ou quadriplegia. Os danos decorrentes da paralisia cerebral podem ser classificados no modo como o movimento da pessoa é afetado, que pode ser espástico, atetóide ou atáxico. No espástico os movimentos são muito rígidos; no atetóide os movimentos podem ser involuntários ou voluntários. No primeiro caso são despropositados ou descontrolados, e no segundo caso são destorcidos. Na ataxia os movimentos, como a

caminhada, são interrompidos pela falta de equilíbrio e de percepção de profundidade (SMITH, 2008).

As condições musculares ósseas, normalmente, geram dificuldades de controlar os movimentos, porém a causa não é neurológica. São deficiências resultantes da falta, ou do mau funcionamento, de um braço ou de uma perna por causa congênita ou adquirida. Segundo Smith (2008), neste tipo de deficiência não importa a época em que ocorreu, o que conta é o impedimento para o funcionamento e para a atividade física normal.

As principais causas, nos Estados Unidos, da deficiência física são os acidentes de trânsito, acidentes na água e mergulho, ferimentos com arma de fogo, lesão por esportes, doenças (pólio/sarampo, por exemplo), nascimento prematuro, doenças infecciosas e deficiências genéticas. No Brasil, os fatores de risco são a violência urbana, acidentes de trânsito, acidentes desportivos, epidemias/endemias, entre outros (BRASIL, 2004b).

Em uma pesquisa realizada pelos Hospitais SARAH - Brasília e SARAH -Salvador¹², no período de 01/02/1999 a 31/01/2000, evidenciou que os acidentes de trânsito foram responsáveis por 607 (38,5%) do total de internações por Causas Externas¹³. Esses acidentes, de forma predominante, ocasionaram lesões medulares e ortopédicas, sendo que as lesões cerebrais representadas por traumatismos crânioencefálicos foram o terceiro mais frequente. As paraplegias foram responsáveis por 69,5% no caso da lesão medular e as lesões ortopédicas foram a segunda causa, com concentração dessas lesões nos membros inferiores (70,1%).

O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), o Banco de Dados do Sistema Único de Saúde (DATASUS) e o seguro de Danos pessoais causados por veículos automotores de via terrestre (DPVAT) apresentam dados estatísticos sobre os feridos no trânsito no Brasil. Os números correspondentes, em 2007, conforme mostra o site <http://www.vias-seguras.com>, são os seguintes:

- DATASUS: Internações de 119.000 pessoas;
- DPVAT: Assistência médica a 123.500 pessoas;
- DPVAT: Invalidez permanente de 98.000 pessoas.

Para crianças, adolescentes e jovens as implicações em sala de aula são diversas, de acordo com o grau de dificuldade motora apresentado pelo aluno. Algumas dificuldades

¹² Disponível em: <<http://www.sarah.br>>.

¹³ CID10 – Capítulo XX – Causas Externas

podem ser sanadas apenas com o mobiliário e/ou aumentando o tempo para a realização das atividades e outras podem demandar equipamentos ou recursos tecnológicos mais complexos. De acordo com a NBR 9050/2004, as salas de aula devem possuir mesa acessível, pelo menos 1% do total, com no mínimo uma para cada duas salas, quando houver mesas individuais, para alunos usuários de cadeira de rodas. No caso de serem utilizadas cadeiras tipo universitária, devem ser oferecidas mesas acessíveis para o aluno usuário de cadeira de rodas, nas mesmas condições citadas.

O desempenho em sala de aula pode ser facilitado por meio dos recursos de Tecnologia Assistiva, que, para a pessoa com deficiência física, tem variadas aplicações de uso, de acordo com a parte do corpo comprometida. Estas aplicações podem ser de auxílio para a vida diária e prática, recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle do ambiente, projetos arquitetônicos de acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural e auxílio de mobilidade.

As restrições na locomoção, dificuldades na fala e/ou no uso funcional das mãos, que dificultem o desempenho do aluno para cumprir as atividades acadêmicas de forma usual, como as pessoas sem deficiências, demandam o uso de recursos que possam auxiliar na comunicação e escrita e nas demais atividades acadêmicas. Os recursos de tecnologia têm o objetivo de aperfeiçoar o potencial do aluno, substituir uma função que ele não tenha, ou uma função na qual ele apresente dificuldades. Os recursos podem também servir de auxílio complementar para que se possa exercer determinada função de forma mais eficaz, e podem ser simples adaptações em lápis até computadores com teclados virtuais e cadeiras motorizadas (MENICUCCI, 2005). Os recursos tecnológicos no uso do computador variam de acordo com a funcionalidade do indivíduo (Quadro 7).

Quadro 7 - Tecnologia Assistiva para pessoa com deficiência motora

EQUIPAMENTOS/RECURSOS	
Engrossadores diversos	Facilita a apreensão de lápis e canetas
Cadeira de roda motorizada	Facilita a locomoção nos ambientes
Mesa escolar	Melhora a postura do aluno
PROGRAMAS DE COMPUTADOR	
Teclado colorido com placa de acrílico transparente	Facilita a digitação
MicroFênix	Programa que facilita o uso do computador por pessoas com deficiência física grave ou com doenças que impedem o uso os membros superiores ativamente.
TrackBall - Mouse estacionário	Mouses para pessoas com dificuldades motoras.
RCT - Barban – Mouse Especial	Aciona o mouse por botões.
Acionador de pressão	Espécie de mouse adaptado que possui orifícios rosqueadores para fixação em superfícies.
Mouses com roller ball	Mouse padrão que funciona pelo movimento da mão.
Ponteiro de cabeça	Dispositivo na forma de capacete que permite com o uso da cabeça o uso do teclado ou de outro dispositivo.
Simulador de teclado	Programa que permite simular um teclado convencional na tela do computador.
Joystick	Equipamento para controle de cadeiras de rodas elétricas e como apontador do computador.
Teclado Intelikeys	Teclado que muda de aparência em segundos e permite acesso físico, visual e cognitivo para pessoas com diversas dificuldades.

Fonte: Menicucci, 2005; BRASIL (2007), sistematizado pela autora.

1.1.4 O contexto legal da Educação Especial no ensino superior brasileiro

A Educação Especial no ensino superior é efetivada por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para que isso ocorra, fazem-se necessárias ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade: na arquitetura, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos. Essas ações devem ser disponibilizadas a partir dos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme estabelece o Documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para Bueno (2002), a incorporação da Educação Especial pelas instituições de ensino superior (doravante IES) no Brasil começou com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pois esse documento definiu a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus. E, em decorrência dessa lei, o Conselho Federal de Educação baixou Resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial dentro dos cursos de Pedagogia.

As ações para o acesso e permanência do aluno no ensino superior ficaram evidenciadas a partir do Aviso Circular nº 227/96, emitido pelo então ministro da Educação, Sr. Paulo Renato de Souza. No final da década de 1990 até novembro de 2011 foram promulgadas portarias, leis e decretos que tratam da temática do acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior (Quadro 8).

Quadro 8 - Documentos que tratam sobre os direitos da pessoa com deficiência com relação à educação no ensino superior

DOCUMENTO	OBJETIVO
Aviso Circular nº 227/96	A execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais para possibilitar que alcancem níveis elevados do seu desenvolvimento acadêmico
Portaria nº 1.679/99	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (revoga a Portaria nº 1.679/99)
Lei nº 11.126/05	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
Decreto nº 7.611/11	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Decreto nº 7.612/11	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite

Fonte: A autora.

Devido à importância e implicações da Portaria nº 3.284/03, faz-se necessário uma análise dos pontos elencados como condições mínimas de acessibilidade. O objetivo dessa portaria é assegurar aos alunos com deficiência física e sensorial as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização dos equipamentos e instalações das instituições de ensino superior. No Art. 1º foi **determinado** que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação das IES os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Isso é interessante porque essa Portaria não é mencionada na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Esse aspecto será abordado no item 1.1.5 desta tese.

O Art. 2º dessa Portaria está dividido em três itens: I - deficiência física; II - deficiência visual; e III - deficiência auditiva. Guerreiro e Munster (2009) observam que parece, pelo teor da portaria, que só os estudantes com deficiência física precisam se locomover pelos espaços externos e internos das edificações, pois nada consta nos itens que tratam das pessoas com deficiência visual e com deficiência auditiva, sobre os seus

deslocamentos no ambiente físico das universidades. Essa portaria, apesar de mencionar a NBR 9050/2004, não faz referência à necessidade dos pisos táteis para o deslocamento da pessoa com deficiência visual. Outro aspecto interessante dessa portaria, com relação ao aluno com deficiência sensorial, é que os recursos só estarão disponibilizados se forem solicitados, como pode ser visto nos itens II e III do Art. 2º. Ou seja, caso esses recursos solicitados não existam na instituição, os alunos precisam esperar até a sua compra.

Pelo Decreto nº 5.626/2005, no Art. 14, para se assegurar o atendimento educacional especializado para alunos surdos, é afirmado que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à *superior* (grifo nosso).

Esse direito já estava assegurado pela Portaria nº 3.284/03 (letra a, item III do Art. 2º), mas as necessidades da pessoa surda, com relação à comunicação, ultrapassam a sala de aula, chegando à área administrativa e de serviços públicos e privados (secretarias das universidades, atendimento na biblioteca, telefonia e outros serviços).

Com relação à formação do profissional para o ensino de Libras, nas séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior, esta deve ser em nível superior, conforme é estabelecido no Art. 4º do O Decreto nº 5.626/2005, com prioridade para as pessoas surdas.

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (grifo no original).

A falta desse profissional qualificado ou o preterimento da contratação do profissional surdo, bem como a eficácia de algumas estratégias adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) para cumprir o que é estabelecido pelo citado decreto, têm sido estudados por vários pesquisadores (CECHINEL, 2005; MOURÃO, 2009; REBOUÇAS, 2009).

No âmbito da extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC foram desenvolvidos programas, projetos e ações que viabilizassem, no Brasil, a Política Nacional

de Educação Especial. Dentre estes, existia o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR¹⁴, que propunha ações para garantir o pleno acesso das pessoas com deficiência no ensino superior das instituições federais. Seu objetivo principal foi o de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFES) para a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. A partir de 2005 foram publicados, anualmente, editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidades nas IFES. De 2005 a 2010 foram disponibilizados pela União um total de R\$ 17.400.000,00 (dezesete milhões e quatrocentos mil reais), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1- Valores financeiros disponibilizados através do INCLUIR

Ano dos Editais	Valores disponibilizados (R\$)
2005	1.000.000,00
2006	1.100.000,00
2007	2.000.000,00
2008	3.300.000,00
2009	5.000.000,00
2010	5.000.000,00
TOTAL	17.400.000,00

Fonte: MEC, sistematizado pela autora.

Esse programa já contemplou 79 instituições até o último Edital de 2010, com um total de 199 participações (Tabela 2). A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, instituição alvo desta pesquisa, foi contemplada pelo projeto INCLUIR nos anos de 2005, 2007 e 2009.

Porém, por meio do Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), está previsto a continuidade desse serviço através da (re)estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais da educação superior, cujo objetivo, continua sendo, eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência. Nesse mesmo dia foi promulgado o Decreto n° 7.612 (BRASIL, 2011c), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Esse plano possui quatro eixos de atuação, que são: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade. A acessibilidade, além de ser um eixo, permeia os outros três, tanto de forma física, como de comunicação e afetividade.

¹⁴ Também faz parte dos programas de ações afirmativas do governo federal.

Tabela 2 - Relação das instituições contempladas pelo Programa INCLUIR/MEC

Nº	INSTITUIÇÃO	Anos de participação						Part.
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	
01	Universidade Federal do Rio Grande - FURG	x	x	x	x	x	x	6
02	Universidade Federal da Bahia - UFBA	x	x	x	x			4
03	Universidade Federal do Ceará - UFC	x		x	x		x	4
04	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	x		x	x		x	4
05	Universidade Federal do Pará - UFPA	x		x				2
06	Universidade Federal do Piauí - UFPI	x	x	x				3
07	Universidade Federal do Paraná - UFPR	x	x		x	x	x	5
08	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	x	x			x		3
09	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	x		x				2
10	Universidade Federal de Roraima - UFRR	x		x	x	x		4
11	Universidade Federal de São Carlos - UFScar	x		x		x		3
12	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	x	x	x	x	x	x	6
13	Universidade de Brasília - UnB	x	x	x		x	x	5
14	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - CEFET-BG		x					1
15	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET-PA		x	x	x		x*	4
16	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul - CEFET-SVS		x	x				2
17	Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre - FFCMPA		x					1
18	Universidade Federal do Acre - UFAC		x	x				3
19	Universidade Federal de Alagoas - UFAL		x		x	x	x	4
20	Universidade Federal do Amazonas - UFAM		x				x	2
21	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG		x	x	x			3
22	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS		x			x	x	3
23	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT		x	x	x	x	x	5
24	Universidade Feral de Ouro Preto - UivasFOP		x		x	x	x	4
25	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE		x	x				2
26	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ		x	x	x	x	x	5
27	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN		x		x		x	3
28	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ		x			x		2
29	Universidade Federal de Sergipe - UFS		x	x	x		x	4
30	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC				x			2
31	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM		x	x	x		x	4
32	Universidade Federal do Tocantins - UFT		x	x		x	x	4
33	Universidade Federal de Viçosa - UFV		x			x	x	3
34	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR		x		x	x	x	5
35	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET-AM			x	x	x*	x	4
36	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFET-ES			x	x			2
37	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/Ouro Preto - CEFET-MG			x				1
38	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco - CEFET-PE			x			x*	2
39	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química do Rio de Janeiro/Nilópolis - CEFET-RJ			x				1
40	Universidade Federal do Rural do Semi-Árido - UFERSA						x	2
41	Universidade Federal Fluminense - UFF			x	x		x	3
42	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD			x		x		2
43	Universidade Federal da Paraíba - UFPB			x			x	2
44	Universidade Federal de Pelotas - UFPel			x				1
45	Universidade Federal de Rondônia - UNIR			x		x		3
46	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM			x	x		x	3
47	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL			x	x	x	x	4
48	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP			x	x			2
49	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA			x	x	x	x	4
50	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF			x	x	x		3
51	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG				x		x	2
52	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - UFMG					x	x	2
53	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC					x*	x	3
54	Universidade Federal de Goiás - UFG				x	x	x	3
55	Universidade Federal de Lavras - UFLA				x	x	x	3
56	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP				x	x		2
57	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM				x	x	x	3
58	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO				x			1
59	Universidade Federal do Maranhão - UFMA				x		x	2
60	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSEITA-PE					x		1
61	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS					x		1
62	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO					x		1
63	Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI					x		1
64	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ					x		1
65	Universidade Estadual de Maringá - UEM					x		1
66	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS					x		1
67	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN					x		1
68	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP					x		1
69	Universidade Federal de Campina Grande - UFCG					x	x	2
70	Universidade do Estado da Bahia - UNEB					x		1
71	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA					x	x	2
72	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFARROUPILHA						x	1
73	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT						x	1
74	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR						x	1
75	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS						x	1
76	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA						x	1
77	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSUL						x	1
78	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB						x	1
79	Universidade Federal da Fronteira do Sul - UFFS						x	1
TOTAL		13	28	38	36	40	44	199

Fonte: A autora, adaptado de Castro (2011).

*Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

No levantamento que Bandini et al (2001) fizeram em 1999, com 29 instituições de nível superior, sobre a existência de programas de apoio ao aluno com necessidades especiais,

10 (34,5%) informaram que disponibilizavam esse serviço para os alunos. Dessas dez universidades que já ofereciam os serviços de apoio ao aluno com deficiência em 1999, três foram contempladas no programa INCLUIR: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Maria.

Não foram identificados estudos sobre o que mudou nas instituições após serem contempladas pelo programa INCLUIR, qual a percepção do aluno com deficiência com relação a essa conquista, bem como se houve aumento do acesso desse alunado nas instituições em questão.

Através do Decreto nº 6.561, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), estabeleceu-se em seu Art. 3º que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE, de forma a atender aos objetivos previstos neste decreto.

Art.3 O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

IV-adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

§3 Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Pelo citado decreto, considera-se AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, e oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação do aluno. O item IV, bem como o seu §3º, tratam de questões que são objetos do programa INCLUIR, que são as adequações arquitetônicas e a criação de núcleos de acessibilidade. Como é mencionado no referido parágrafo, a acessibilidade, prevista nesse núcleo, vai além das adequações físicas dos prédios, ou seja, prevê a eliminação, também, das barreiras de comunicação e de informação que possam limitar a participação do aluno com deficiência.

Uma questão polêmica, dentro dos programas de Ações Afirmativas¹⁵ do MEC, é a reserva de vagas nas universidades (FRANCO, 2006; SCHNEIDER, 2007; VIEIRA, 2008),

¹⁵ São medidas especiais e temporárias adotadas pelo Estado, cujo objetivo é eliminar as desigualdades existentes entre grupos ou parcelas da sociedade que, em razão da discriminação sofrida, se encontram em situação desvantajosa na distribuição das oportunidades, sobretudo no que concerne ao acesso ao ensino superior (VIEIRA, 2008, p. 172).

sendo mais usual para as pessoas afrodescendentes, indígenas e/ou proveniente de escola pública, cabendo a cada instituição criar o seu programa de ações afirmativas. As Ações Afirmativas na UFSCar se dão através da ampliação do acesso aos cursos de graduação aos candidatos indígenas, negros (pardos), que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (UFSCar, 2008).

Almeida e Castro (2009) identificaram, na sua pesquisa sobre o ingresso de alunos com deficiência no ensino superior, que, de 225 instituições de ensino superior público investigadas, apenas 22 (9,8%) possuíam reserva de vagas para pessoa com deficiência (Tabela 3).

Tabela 3 - Instituições de nível superior que possuem reserva de vagas para pessoa com deficiência

Nº	INSTITUIÇÃO	Estado	Região	Vagas por curso
1	Centro de Ensino Superior de Arcoverde	PE	Nordeste	5%
2	Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina	PE		5%
3	Faculdade de Enfermagem de Arcoverde	PE		5%
4	Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul	PE		5%
5	Universidade Estadual do Vale do Acaraú	CE		5%
6	Escola Agrotécnica Federal de Iguatu	CE		5%
7	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste	RJ	Sudeste	5%
8	Instituto Superior de Educação de Itaperuna	RJ		5%
9	Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Informação de Petrópolis	RJ		5%*
10	Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Computação do Rio de Janeiro	RJ		5%*
11	Instituto Superior Tecnológico de Paracambi	RJ		5%*
12	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ		Sim
13	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	RJ		Sim
14	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes	MG		5%
15	Universidade do Estado de Minas Gerais	MG		5%**
16	Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho	MG		10%
17	Universidade Estadual de Montes Claros	MG	5%**	
18	Universidade Estadual de Goiás	GO	Centro-Oeste	5%**
19	Faculdades Integradas de Mineiros	GO		5%
20	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	RG	Sul	10%
21	Universidade Federal de Santa Maria	RG		5%
22	Universidade Federal do Paraná	PR		1 vaga

* Além das pessoas com deficiência, estão incluídos os integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço.
** Pessoas com deficiência e indígenas.

Fonte: A autora, adaptado de Almeida e Castro (2009).

1.1.5 Avaliação da educação superior com relação ao aluno com deficiência

A preocupação em mapear as atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior no Brasil, com relação à Educação Especial, teve início com o I Encontro Nacional

de Educação Especial, em 1995, que foi realizado na cidade de Campo Grande/MS. Ao final desse encontro foi proposta a instalação do Fórum Permanente de Educação Especial das IES, que depois passou a ser denominado Fórum Nacional de Educação Especial (MOREIRA, 2008). No II Fórum Nacional de Educação Especial, realizado em 1998, também na cidade de Campo Grande, foi aprovada a realização de uma pesquisa de coleta de dados sobre as iniciativas das universidades brasileiras no campo da Educação Especial, com relação ao ensino, pesquisa e extensão (BUENO, 2002).

Essa pesquisa, proposta no II Fórum Nacional de Educação Especial, foi desenvolvida em 1998, e teve como objetivo verificar as ações desenvolvidas pelas universidades no campo da Educação Especial tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão. Embora 58 universidades tenham participado da coleta de dados, apenas 35 estavam envolvidas em pesquisa sobre Educação Especial, totalizando 127 investigações na época. Porém, foram encontradas apenas duas pesquisas que tratavam do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior (BUENO, 2002). O Fórum Nacional de Educação Especial continuou acontecendo entre os anos de 1998 e 2002, sendo que entre os anos de 2002 e 2003 foram realizadas apenas reuniões em eventos na área da Educação Especial (MOREIRA, 2008). A avaliação, feita pelo MEC, das questões de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior, é praticamente inexistente.

O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e do desempenho acadêmico de seus estudantes, atendendo o que é estabelecido no Art. 9º, nos itens VI, VIII e IX da Lei nº 9.394/96, embora as avaliações das IES já estivessem acontecendo antes de 2004. A avaliação dos cursos tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relacionadas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

As dez dimensões que devem ser observadas são:

- 1 – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- 2 – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- 3 – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

- 4 – a comunicação com a sociedade;
- 5 – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- 6 – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- 7 – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- 8 – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- 9 – políticas de atendimento aos estudantes;
- 10 – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Como foi mencionada anteriormente, esta Lei não faz qualquer referência à Portaria nº 3.284/03 que trata dos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como do credenciamento das instituições. Nessa Portaria, no seu Art. 3º, é declarado que:

A Secretaria de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial¹⁶ tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

Para uma compreensão da inserção das questões que envolvem o aluno com deficiência no ensino superior, dentro desse instrumento único de avaliação foi feito um breve resumo de como ocorre esse diagnóstico. A avaliação do SINAES integra três modalidades de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos, conforme é apresentado no Quadro 9:

¹⁶ Hoje extinta.

Quadro 9 - Modalidades de instrumentos de avaliação do SINAES

SINAES	
AVALIES - Avaliação das instituições de Educação Superior	Autoavaliação pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) Avaliação externa designada pelo INEP/CONAES
ACG – Avaliação dos cursos de graduação	Instrumentos e procedimentos que incluem visitas <i>in loco</i> das comissões externas
ENADE – Avaliação do desempenho dos estudantes	Aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso

Fonte: INEP, 2004, sistematizado pela autora.

A autoavaliação que é executada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) está organizada em três módulos: (1) Núcleo básico e comum; (2) Núcleo de temas optativos; e (3) Núcleo de documentação, dados e indicadores. No Núcleo de temas optativos encontram-se tópicos que podem ou não ser selecionados pelas IES para a avaliação, ou seja, se são considerados pertinentes à realidade local e adequados ao projeto de avaliação institucional. São indicados como sugestão, para fins de reflexões e discussões da comunidade acadêmica (INEP, 2004). Essa autoavaliação contempla as dez dimensões, conforme estabelece a Lei nº 10.861/04, e dentro de cada uma estão os módulos anteriormente mencionados, sendo que as questões sobre a pessoa com deficiência são tratadas apenas nas dimensões 3, 7 e 9 do Roteiro da autoavaliação (INEP, 2004), como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 - Roteiro da autoavaliação

Itens	Temas/Dimensão	Núcleos		Documentos, dados e indicadores
		Básico e comum	Optativos	
3	A responsabilidade social da instituição, consideradas especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento acadêmico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrocínio cultural.	Ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, de atuação a setores sociais excluídos, políticas de ação afirmativa etc.	Quais os critérios adotados pela instituição para ampliar o acesso, inclusive os portadores de necessidades especiais? A instituição favorece a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais (sic)? Desenvolve estratégias para a intervenção destes nas aulas?	Lista de estudantes, docentes, técnica administrativo s portadores de necessidades especiais.
7	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.		As instalações são adequadas e adaptadas para os estudantes com necessidades especiais?	Acesso para portadores de necessidades especiais.
9	Políticas de atendimento aos estudantes		Existem mecanismos de apoio acadêmico, compensação e orientação para os estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas e pessoais?	Não apresenta indicadores

Fonte: INEP (2004), sistematizado pela autora.

Em vários itens desse roteiro de autoavaliação é perguntado sobre a satisfação do usuário de um modo geral, mas não se especifica um instrumento apropriado, indicando, talvez, que as respostas venham de mecanismos criados pela própria IES.

Considerando que a primeira portaria que trata dos requisitos mínimos de acessibilidades necessários nos processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de curso superior é de 1999, seria bastante interessante se fosse disponibilizado para a sociedade o modo como este item é mensurado e qual a avaliação das instituições avaliadas.

O que se encontrou disponibilizado sobre essa questão foram algumas publicações *on-line* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que tratam da avaliação do ensino superior. Essas publicações são: Instrumentos de avaliação de cursos de graduação (INEP, 2006); Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008); Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de Educação Superior (INEP, 2011).

Na publicação que traz as orientações do instrumento de avaliação dos cursos de graduação, que permitem operacionalizar o SINAES (INEP, 2006), o item sobre a avaliação *in loco* diz que a comissão deve realizar várias atividades, dentre elas:

Visita do coordenador da comissão multidisciplinar e dos avaliadores de curso às instalações gerais dos cursos como as salas de aula, os gabinetes de trabalho, a biblioteca, as instalações administrativas, os setores de atendimento, observando o ambiente acadêmico, a manutenção, a limpeza, as situações do cotidiano acadêmico, **as condições de acesso aos portadores de necessidades especiais** (p. 24, *grifo nosso*).

Em todo esse documento, esta é a única vez referência aos “portadores de necessidades especiais”; nos critérios de atribuição de conceitos pelos avaliadores e também não são indicadas as condições, específicas ou gerais, que esses alunos necessitam para o seu acesso e permanência na instituição. Uma questão importante é se todos os avaliadores credenciados pelo MEC estão aptos a avaliar as condições de acessibilidade do aluno com necessidades especiais, conforme é descrito na Portaria nº 3.284/03 e NBR 9050/2004.

Na publicação intitulada “Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008), a questão do aluno com deficiência no ensino superior aparece, de forma breve, dentro do capítulo que trata das Ações Afirmativas. Ou seja, existe uma grande lacuna sobre a avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior, ao contrário das questões que envolvem a população afrodescendente. A razão pode

ser a falta de pesquisas sobre o que está acontecendo no universo das IES sobre o acesso e permanência do aluno com deficiência.

Como resultado das avaliações das IES, o INEP publicou a “Análise dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior” (INEP, 2011), que traz dados dos relatórios dos cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social, de 2004 a 2007. Com os resultados da autoanálise da dimensão da responsabilidade social com relação aos seus indicadores observa-se que, frequentemente, a única menção à inclusão social é atribuída ao Programa Universidade para Todos – PROUNI. A análise dos resultados da dimensão de infraestrutura física indicou que os relatórios não trazem com a devida importância a avaliação desses aspectos ligados ao espaço físico e aos equipamentos presentes nas IES. E, quanto ao item específico de acessibilidade, das 172 instituições participantes, apenas 20 analisaram, avaliaram e descreveram essa categoria, como pode ser visto na Tabela 4 (INEP, 2011). Mas não se especifica a que tipo de acessibilidade se está referindo, mas, como são colocadas na dimensão da infraestrutura física, provavelmente se refere às rampas, elevadores, banheiros adaptados e outros aspectos físicos.

Tabela 4 - Número e percentual de relatórios por categoria quanto à acessibilidade

CATEGORIA (VALOR)	Nº	%
Descreve, avalia e analisa	20	11,6
Não descreve, mas analisa	30	17,4
Apenas descreve	38	22,1
Sem informações	84	48,8
TOTAL	172	100,0

Fonte: INEP (2011).

No Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2010 (UFSCar, 2011, p. 187, 188), é dito, no item que trata da acessibilidade, que

Todos os novos edifícios construídos na UFSCar a partir de 2004 buscaram atender aos princípios e diretrizes da acessibilidade universal. Além disso, foram realizados investimentos para eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptação e melhorias nas condições de mobilidade. O foco principal foram as calçadas, rampas e escadas, abordadas nas variáveis de tipo de piso e qualidade do pavimento, declividade, existência e dimensão dos corrimãos e dimensões de altura e largura dos degraus. Também vêm sendo feitas adaptações em sanitários, ampliação da largura de portas e corredores, assim como alterações na forma de abertura e tipologia das maçanetas de portas. Investimentos foram feitos também na instalação de plataformas elevatórias/elevadores em edifícios diversos e na implantação de sinalização apropriada.

Assim, por esse tipo de análise fica difícil saber, exatamente, como está acontecendo o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior com relação à acessibilidade. Para Lopes (2006), a avaliação da satisfação do usuário e os efeitos e qualidade das adequações das edificações e espaços, principalmente na pós-ocupação, são alguns dos aspectos a serem averiguados nas intervenções arquitetônicas para fins de acessibilidade. A autora propõe uma metodologia de análise da acessibilidade baseada em quatro elementos: 1) embasamento legal e indicadores estatísticos; 2) parâmetros antropométricos; 3) conceitos e parâmetros de acessibilidade; 4) avaliação pós-ocupação.

1.1.6 Dados estatísticos brasileiros sobre a pessoa com deficiência no ensino superior

De acordo com dados fornecidos pelo INEP¹⁷, está havendo um crescimento do número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino superior. De 2000 a 2006, o censo classificava os tipos de necessidades especiais como: visual, auditiva, física, múltipla, mental, condutas típicas, altas habilidades/superdotação e outras necessidades.

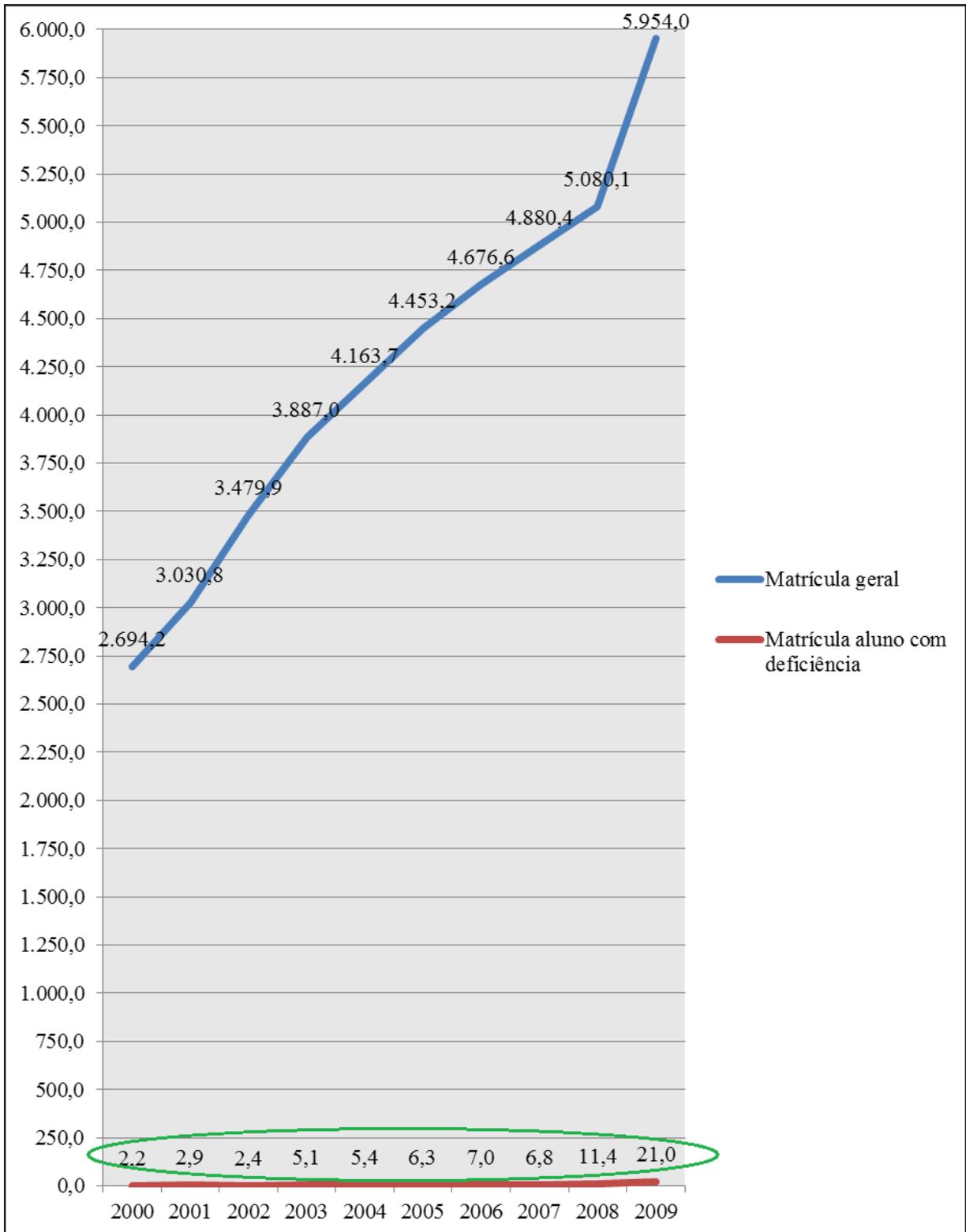
A partir de 2007 a classificação passou a considerar as seguintes condições: cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência mental e transtorno global do desenvolvimento. Também estão inseridas nos números de matrículas de alunos com necessidades especiais as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, que não contavam no censo de 2009. Nesse último censo estão contabilizadas as matrículas em cursos presenciais e cursos à distância, não havendo clareza se o mesmo procedimento foi adotado nos anos anteriores.

Porém, esse crescimento ainda é muito pequeno quando comparado com os dados de matrícula no ensino superior no mesmo período. Apesar da evolução da matrícula entre 2000 e 2009 (de 2.173 para 20.965) ser bastante significativa, este não acompanha o crescimento no número de matrícula no ensino superior, indicando que o avanço é lento (Gráfico 1).

Os dados no INEP, quanto à matrícula do aluno com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, foram agrupados e sistematizados na Tabela 5. No Gráfico 2 é apresentado a evolução da matrícula do aluno com deficiência, dando maior visibilidade ao que é destacado no Gráfico 1.

¹⁷ Informações fornecidas pelo INEP a pedido da pesquisadora.

Gráfico 1 - Comparação do número de matrícula no ensino superior com relação ao número de matrícula do aluno com deficiência, no mesmo período



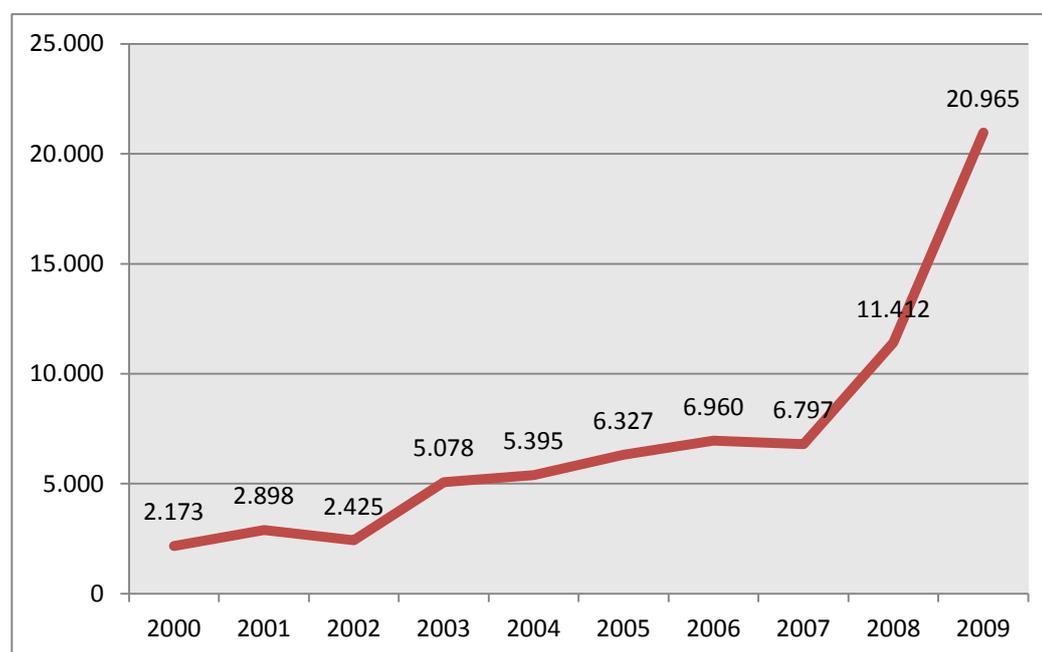
Fonte: INEP, sistematizado pela autora.

Tabela 5 - Censo do Ensino Superior de 2000 a 2009 por tipo de necessidade especial

Classificação	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Def. visual	335	413	607	920	1.665	1.756	1.980			
Cegueira								616	1.073	2.513
Baixa-visão								1.273	3.949	4.584
Def. auditiva	347	244	344	665	975	1.245	1.400	994	1.469	4.301
Surdez								437	572	1.189
Surdocegueira								169	99	138
Def. mental	53	32	62	96	72	116	127	128	296	413
Def. física	780	916	1.052	1.387	1.706	2.040	2.233	2.435	3.285	3.754
Def. múltipla	15	17	46	83	140	277	288	263	271	452
Condutas típicas	556	1.238	135	488	224	289	324			
Altas habilidades	18		19	20	352	306	306	192	169	
Transtorno Global do Desenvolvimento								4	229	
Outras necessidades	69	38	160	1.419	261	298	302			
TOTAL	2.173	2.898	2.425	5.078	5.395	6.327	6.960	6.797	11.412	20.965

Fonte: INEP, sistematizado pela pesquisadora.

Gráfico 2 - Evolução da matrícula de aluno com deficiência no ensino superior



Fonte: INEP, sistematizado pela autora.

Esse baixo percentual de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior não é novidade no quadro educacional brasileiro, pois há uma espécie de “funil” para todos e, de acordo com o estudo de Andrade e Dachs (2007), apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos tinham acesso ao ensino superior em 2007. No censo da Educação Básica é apresentado um

baixo índice de matrícula na educação infantil e no ensino médio, e, mesmo no ensino fundamental, em que é bem maior o número de matrículas, este índice cai a partir da 4ª série¹⁸. Muitos alunos, ao não concluírem o ensino fundamental, migram para o EJA (Educação de Jovens e Adultos), e muitos que concluem o ensino médio fazem o ensino profissionalizante (Tabela 6). Ou seja, os baixos índices de matrícula no ensino superior de alunos com deficiência são, também, decorrentes do retrato da realidade educacional brasileira.

¹⁸ Dados fornecidos pelos INEP.

Tabela 6 - Número de matrículas de Educação Básica por Etapa e Modalidades de Ensino, segundo a Dependência Administrativa – 2007 a 2010

Ano	Matrículas na Educação Básica										
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino									
		Ed. Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Especial	EJA	Ed. Profissional
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	348.470	4.985.338	693.610
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	319.924	4.945.424	795.459
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.269	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	252.687	4.661.332	861.114
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	218.271	4.287.234	924.670

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino Fundamental: inclui matrículas das turmas de ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino Médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.
- 7) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Os dados do INEP também indicam baixíssimos percentuais de matrícula do aluno com deficiência na educação básica (Tabela 7). A curva segue a mesma tendência da matrícula em geral, ou seja, crescimento da educação infantil para o ensino fundamental, e decréscimo no ensino médio.

Tabela 7 - Percentual de matrícula do aluno com deficiência na Educação Básica

ANO	Matrículas na Educação Básica								
	Níveis de Ensino								
	Educação Infantil (creche/pré-escola)			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Regular	Especial	Percentual	Regular	Especial	Percentual	Regular	Especial	Percentual
2007	6.509868	24.634	0,38%	32.086.188	239.506	0,75%	8.369.369	12.906	0,15%
2008	6.719.261	27.603	0,41%	32.086.700	297.986	0,93%	8.366.100	16.860	0,20%
2009	6.762.631	21.527	0,32%	31.705.528	303.383	0,96%	8.337.160	20.523	0,25%
2010	6.756.698	34.044	0,50%	31.005.341	380.112	1,23%	8.357.675	26.232	0,31%

Fonte: INEP, sistematizado pela autora.

Além dessas questões, existem dúvidas referentes ao levantamento do censo quanto ao alunado: será que as pessoas com deficiência leve (intelectual, física e sensorial) já estavam presentes e não eram contadas? Esta dúvida é ampliada, principalmente, porque não se tem uma padronização para todos os níveis de ensino em como identificar esse alunado. Pieczkowski (2008) sugere que o aluno com deficiência já estava presente no ensino superior, porém não de forma autodeclarada, portanto sem registro na universidade.

Outra dificuldade é saber quem é o aluno com deficiência de fato e de forma legal (perante a lei, para garantia de serviços, benefícios e cotas). Há também os alunos com dificuldades de aprendizagem (dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, disortografia, disgrafia, discalculia etc.) que não são considerados alvos da Educação Especial. Aumentando ainda mais o número de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, existem os alunos com doenças crônicas (diabete, epilepsia, doenças mentais, doenças emocionais etc.) que podem ter seu desempenho acadêmico prejudicado em função de tratamento ou medicação. Esta falta de padronização na coleta de dados pode gerar dificuldades nas estatísticas do ensino superior, pois se está somando informações com enfoques diferentes.

De qualquer forma, é um grande avanço o que se dá ao inserir no censo os dados quantitativos do aluno com deficiência e sua modalidade específica, pois isto é uma ferramenta útil para o planejamento das instituições no acolhimento e acompanhamento dessas pessoas enquanto alunos. É esse o panorama encontrado para abordar a questão da necessidade de avaliação do nível de satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

Pieczkowski (2008) nos traz uma reflexão bastante interessante sobre a importância da Educação Especial no ensino superior, ao nos dizer:

Penso que a educação especial tem o poder de “colocar o dedo na ferida” (grifo no original) de um sistema educacional que está equivocado ao acreditar que todos aprendem as mesmas coisas, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Representa uma contra-cultura [sic] ao nos dizer que ninguém é igual a ninguém (p. 11).

1.2 ACESSIBILIDADE

Erhardt (2009) faz distinção entre os termos conceito e definição. Segundo ele, conceito é a abstração do que não é essencial para construir uma identidade, ou seja, uma apreensão da essência de determinado objeto. Já definição é a delimitação dos elementos do conceito, a exteriorização da apreensão mental mediante palavras. Paulo Nader no seu livro *Filosofia do Direito* (NADER, 2001), diz que definição é juízo externo e conceito é juízo interno.

Para Roy (2005), o conceito de acessibilidade como uma das diversas condições do “acesso universal” é o que pode gerar maior confusão devido aos interesses e necessidades diversos de quem dele se utiliza. A acessibilidade pode se referir à conectividade, meios econômicos, infraestrutura, meios cognitivos e educação, disponibilidade de informação, usabilidade etc. Com o advento da sociedade da informação, ela deixa de ser focada no espaço físico e passa a incorporar também o ciberespaço¹⁹.

Manzini (2005) traz uma discussão sobre os conceitos de **acessibilidade** e **acesso**, alertando para as suas aplicações errôneas. Para esse autor, acesso sinaliza um desejo de mudança e a busca a algo objetivo, enquanto que acessibilidade é algo mais concreto e palpável. Isto é importante quando se debate a questão da inclusão social da pessoa com deficiência, pois seu referencial deve abranger o meio social, além das condições de acessibilidade, considerando que

¹⁹ Ciberespaço é um espaço de comunicação em que não é necessária a presença física do homem para constituir a comunicação como fonte de relacionamento. É o espaço virtual para a comunicação disposto pelo meio de tecnologia.

As condições de acessibilidade presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (MANZINI, 2005, p. 32).

Ou seja, a acessibilidade está além da infraestrutura física, mas estas precisam estar presentes para que o acesso aconteça a determinadas situações ou lugares (MANZINI, 2005). A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), define a acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e também dos meios de comunicação, pela pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (I do Art. 2º). O objetivo dessa lei é estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A ABNT NBR 9050 (ABNT, 2004), que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (p. 10).

O Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098/00, no capítulo das condições de acessibilidade considera *acessibilidade* como sendo a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Observa-se que não aparece a palavra “definição” ou “define”, apenas afirma que se **considera** (grifo nosso). No entanto, além de regulamentar a Lei nº 10.098/00, este Decreto tem como referência básica as normas de acessibilidade da ABNT, em que é definido o termo acessibilidade. Fazendo uma breve análise do que é definido por acessibilidade, nesses três documentos, observam-se similaridades e ampliação do termo (Quadro 11).

Quadro 11- Definição de acessibilidade

Documento	O que é	A condição	Meio	A quem
Lei nº 10.098/00	Possibilidade e condição de alcance para a utilização	Com segurança e autonomia	Dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação,	Por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida
NBR 9050	Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização	Com segurança e autonomia	De edificações, espaços, mobiliário, equipamento urbano e elementos	A todos
Decreto-lei nº 5.296/04	Condição para utilização	Com segurança e autonomia, total ou assistida,	Dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação	Por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida

Fonte: A autora

Na Lei nº 10.098/00 pode-se encontrar a definição de acessibilidade indicando o ambiente, o sistema e meio que deve estar acessível, a condição de uso e a quem se dirige. Na NBR 9050/2004 se encontram as mesmas condições, porém foram introduzidos os termos percepção e entendimento (de quem se utiliza), mas não especifica a quem se dirige, pois seu parâmetro básico é o desenho universal, ou seja, para todos. O Decreto-lei nº 5.296/04 amplia a definição encontrada nos documentos anteriores quando introduz o termo “total ou assistida” ao se referir à condição de utilização (Quadro 11). Essa condição é importante porque sempre vai existir uma situação que demanda a ajuda ou intervenção de terceiros, sem que isso signifique uma situação de tutela. Os meios em que são requeridas as condições de acessibilidade também são ampliados no Decreto-lei em questão. Considerando o que é regulamentado por esse Decreto-lei, Bezerra (2007, p. 279) diz que

O próprio desinteresse pela eliminação das barreiras arquitetônicas ou pelas soluções ambientais que podem ser encontradas para cada caso arquitetônico onde a acessibilidade não está garantida, muitas vezes por indiferença, pode ser considerado uma barreira atitudinal.

A questão cultural de incorporação do outro, do diferente, pode responder pelo porquê de certas coisas demorarem tanto para acontecer, o porquê de serem tão lentas as mudanças: falta a incorporação interna do valor. Voltando à distinção que Paulo Nader (NADER, 2001) faz entre conceito e definição, a acessibilidade pode ser entendida sob diversos olhares (conceito ou juízo interno), sendo necessária uma delimitação do termo, mediante palavras,

para que possa ser operacionalizado. Para que aconteça a segunda condição faz-se necessária a incorporação da primeira.

Neste estudo a definição de acessibilidade será a adotada no Decreto-lei nº 5.296/04, que identifica os marcos (limites), a sua condição, o meio e a quem se destina. A condição de utilização é a sua “usabilidade”, no sentido de que é algo que se torna concreto quando posto em prática.

1.2.1 A questão da acessibilidade como direito

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), como ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações, é um dos documentos básicos das Nações Unidas. Em seu preâmbulo, convida todos os indivíduos e órgãos da sociedade a se empenharem no seu cumprimento, através do **ensino** e da **educação** (grifos nosso). Este destaque é importante, visto que é através da educação que o indivíduo e a sociedade podem alcançar o progresso social e também melhores condições de vida, como almeja essa declaração. De acordo com Atique e Veltroni (2007), a maioria das nações tem a educação como um dos seus alicerces fundamentais, com uma posição-chave na infraestrutura da sociedade. Para esses autores, uma sociedade só será considerada desenvolvida quando garantir a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Para que uma pessoa com deficiência frequente o sistema educacional faz-se necessária uma série de ajustes físicos, pedagógicos e metodológicos, bem como a aquisição de equipamentos ou recursos didáticos para esse alunado. Essa postura que se requer do sistema educacional vem sendo debatida também por meio das questões de acessibilidade. No ensino básico são discutidas as implicações da inclusão escolar e, no ensino superior, a questão do acesso e permanência. Considerando a educação um direito fundamental e social garantido por nossa constituição, requer-se que o Estado estabeleça suas ações, a nível federal, estadual ou municipal, com vistas a cumprir esse direito.

De acordo com Costa, Maior e Lima (2005), a questão da acessibilidade para a pessoa com deficiência começou a fazer parte das políticas públicas há pouco tempo. A discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência tem seu fundamento nos direitos humanos e na cidadania, fruto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Segundo Feijó (2008), antes da 2ª Guerra Mundial, os direitos humanos tinham influência somente dentro dos Estados, mas, a partir do fim da mencionada guerra, houve uma preocupação em

internacionalizar os direitos fundamentais do homem, a partir dos quais surgiram vários documentos que visavam efetivar essa conquista.

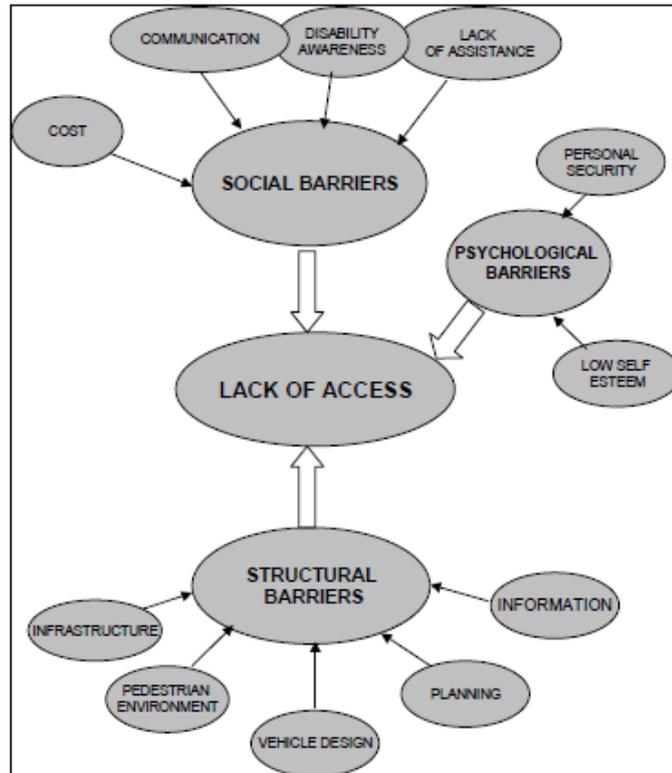
A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes foi aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em nove de novembro de 1975 (ONU, 1975). Seu objetivo foi promover os mais altos padrões de vida, o pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social dos Estados Membros das Nações Unidas. Menciona, no item seis, o direito da pessoa com deficiência à educação, para que lhe seja possibilitado o máximo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, visando sua integração social. Essa integração contempla medidas que capacitam as pessoas com deficiência a se tornarem autoconfiantes, o máximo possível. Todos os itens constantes nesta declaração estão de acordo com os princípios da dignidade da pessoa humana.

Segundo Bobbio (1992), com essas conquistas da universalização e multiplicação dos direitos humanos, o homem passa a ser visto na sua especificidade e concreticidade, como: gênero (homem e mulher), fases da vida (criança, adulto, idoso), normal e excepcional (doentes, deficientes etc.). Para Feijó (2008), esse foi o momento em que os direitos das pessoas com deficiência tomaram vulto e passaram a ser desejáveis. Para que as deliberações da ONU fossem executadas nas Américas, a Organização dos Estados Americanos criou a Década das Américas pelos Direitos e pela dignidade das Pessoas com Deficiência, de 2006 a 2016, que teve como lema IGUALDADE, DIGNIDADE E PARTICIPAÇÃO.

1.2.2 Acessibilidade e conflitos

Venter et al. (2002) desenvolveram um projeto visando promover a compreensão das questões de mobilidade e acesso, experimentado por pessoas com deficiência em países em desenvolvimento (Índia, Malawi, México, Moçambique e África do Sul). As barreiras e os problemas relatados pelos participantes dos diferentes países foram muito semelhantes ao que é encontrado nos países desenvolvidos. Os três principais tipos de barreiras identificadas pelo grupo focal como impedimento para a sua mobilidade foram: barreiras sociais, barreiras psicológicas e barreiras estruturais (Figura 1).

Figura 1 - Barreiras à acessibilidade identificadas pela análise das necessidades



Fonte: Venter et al., 2002.

Em barreiras sociais estão incluídas a falta de conscientização pública sobre deficiência, a falta de pessoal capacitado para lidar com a questão da deficiência, problemas de comunicação e custos que envolvem o deslocamento da pessoa com deficiência no meio urbano, principalmente em países pobres. Dentro das barreiras psicológicas foram listadas, considerando as respostas dos participantes: a timidez, o fato de a pessoa não querer ser identificada como deficiente, a preocupação com a segurança física (medo), a preocupação com serem enganados ou sofrerem acidentes de trânsito; enfim, barreiras internas ao sujeito que os levam a não querer sair de casa. As barreiras estruturais não são apenas as de ordem física, mas envolvem também o acesso às informações vitais para o deslocamento, o tipo e a infraestrutura dos transportes, o ambiente para pedestres e o planejamento urbano.

Como resultado do projeto, como era de se esperar, a maioria das pessoas com deficiência tem experiência de entraves significativos com relação à mobilidade. Porém, essa mobilidade varia de acordo com a deficiência e os recursos financeiros e familiares à disposição da pessoa. As pessoas com deficiência auditiva são mais móveis, enquanto que as pessoas com deficiência visual precisam de modos específicos para viajar entre lugares familiares. As pessoas com dificuldades de locomoção são geralmente mais capazes de

acessar veículos de pequeno porte, e as pessoas usuárias de cadeiras de rodas são quase totalmente excluídas da maioria dos transportes públicos e às vezes até mesmo do ambiente urbano. A situação é crítica para as pessoas que necessitam de dispositivos de mobilidade (bengalas, cadeiras de rodas, muletas), pois sempre necessitam de pessoas que auxiliem na sua locomoção básica. A assistência de membros da família durante toda a duração de uma viagem é de fundamental importância para muitos participantes da pesquisa (VENTER et al. 2002). Por esse estudo é possível identificar as dificuldades da pessoa com deficiência se locomover no ambiente urbano, seja pelas barreiras físicas ou pelas barreiras sociais e psicológicas. E essas dificuldades estão correlacionadas ao tipo de deficiência, ao grau da deficiência, bem como às condições pessoais, sociais e familiares.

O simples fato de na cidade as pessoas se deslocarem pode causar desarranjos em sua infraestrutura física e disseminar desconfortos e/ou problemas emocionais. Não basta aumentar a mobilidade no seu sentido tradicional, pois esta deve estar ligada às localidades; ou seja, a acessibilidade não é apenas a facilidade de circular, mas de chegar ao destino, e pode ser medida pelo número e pela natureza dos destinos alcançados por uma pessoa (SOUZA; SOUZA, 2009).

De acordo com Prado (2003), é papel do planejador intervir nos espaços de forma a criar ambientes desafiadores e eliminar os ambientes que intimidam. Para Duarte e Cohen (2004), a construção de espaços onde as pessoas com deficiência sejam incluídas tem a capacidade de permitir as trocas, estimular relações e valorizar as características socioculturais. Desta forma evita-se o esfacelamento das identidades sociais, atenuando as diferenças. As experiências espaciais temporais das pessoas com deficiência só serão concretas e positivas quando transformadas em possibilidade de ação (DUARTE; COHEN, 2004). Essa ação se dá num certo espaço que será vivenciado de diferentes formas por diferentes pessoas. Mas essa vivência não é experienciada da mesma forma por pessoas com diferentes tipos de deficiência ou necessidade.

O direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer. Sendo a escola um ambiente público, fora de seu domicílio, o aluno precisa deslocar-se até esse outro espaço, esse outro ambiente. Existem também os deslocamentos internos, seja em um prédio escolar ou em um *campus* universitário. Tal deslocamento se faz no tempo e no espaço, sendo compartilhado com todos os que precisam desse mesmo percurso a fim de realizar suas atividades diversas. Essas interfaces geram conflitos de interesse e uso.

A pessoa com deficiência visual demanda que esse espaço possua elementos facilitadores para seu deslocamento, tais como: pisos táteis, calçadas niveladas, informações em código Braille, corrimão ou outros referenciais (meio-fio, paredes, entre outros meios, como guia), além de um maior tempo de percurso e ausências de barreiras.

A pessoa com deficiência física (usuária ou não de cadeira de rodas) ou mobilidade reduzida, precisa que esse espaço possua: rampas, rebaixamento de calçada, desnível mínimo, calçadas niveladas, entre outros recursos, e um maior tempo de percurso.

A pessoa com deficiência auditiva demanda que esse espaço possua informações visuais e/ou luminosas. Um mesmo espaço, que comporte as características e peculiaridades de cada pessoa, gera conflitos de interesse que precisam de um novo olhar do planejador. Duarte e Cohen (2004) afirmam que para compreender as diferentes e possíveis maneiras de apreensão do espaço por uma pessoa com dificuldade de locomoção, é preciso saber como essa pessoa o percebe.

No Art. 10 do Decreto-lei nº 5.296/2004 são propostos os princípios do desenho universal: utilização equitativa, flexibilidade de utilização, utilização simples e intuitiva, informações perceptíveis, tolerância ao erro, esforço físico mínimo, dimensão e espaço de abordagem e de utilização. Considerando que esse espaço vai ser usado por todos e que a tendência é aumentar o grau de participação, nos espaços urbanos, da pessoa com deficiência, deve haver uma preocupação maior na sua construção.

1.2.3 O contexto legal da acessibilidade na legislação brasileira

Antes da nossa atual Constituição, o tema acessibilidade tinha sido tratado na Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978 (BRASIL, 1978), ou seja, dez anos antes. Nesta emenda é assegurada à pessoa com deficiência a melhoria de sua condição social e econômica, mediante, entre outros itens, a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

O § 2º do Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) diz que a lei disporá sobre as normas para a construção de logradouros, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas com deficiência. E, no artigo 244, também é prevista a adaptação dos logradouros públicos, com a mesma finalidade. Segundo Aceti (2007), o acesso irrestrito aos espaços públicos, a fim de garantir a plenitude desse exercício às pessoas com deficiência, é função do Estado. Ao falar sobre o movimento de inclusão, Fávero (2007, p. 38) diz que a nossa Constituição não prevê um simples “abrir de portas e adapte-se quem puder”, mas

impõe o dever de promover e de realizar ações que garantam a não exclusão. As legislações infraconstitucionais (Quadro 12) foram consolidando os avanços decorrentes desse novo *status* que a pessoa com deficiência tem alcançado.

Quadro 12 - Legislações Infraconstitucionais Brasileiras

DOCUMENTO	OBJETIVO
Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público.
Portaria nº 1.679/1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; consolida as normas de proteção.
Lei nº 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica.
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Portaria nº 3.284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

Fonte: A autora.

A norma sobre acessibilidade recomendada pela Portaria nº 1.679/99, pelo Decreto nº 3.298/99, pela Lei nº 10.098/00, pela Portaria nº 3.284/2003, pelo Decreto nº 5.296/04 e pelo Decreto nº 6.949/09 é a NBR 9050/2004 da ABNT. Moraes (2007), analisando a NBR 9050/2004 com o objetivo de contribuir para o aprimoramento dos estudos de acessibilidade no espaço construído, coloca alguns pontos importantes para compreendermos o estado da arte: existem poucas entidades do ensino superior (arquitetura e engenharia civil) que tratam da temática na matriz curricular; muitos profissionais não sabem o porquê de determinado parâmetro técnico da NBR 9050/2004.

Pela Portaria nº 3.284/2003, as condições mínimas de acessibilidade que deverão estar disponibilizados ao aluno com deficiência física, são de natureza estrutural, estando ausentes as questões operacionais do desenvolvimento acadêmico em sala de aula. As condições são:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- (f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

Os requisitos mínimos de acessibilidade que deverão estar disponibilizados ao aluno com deficiência auditiva e aos professores estão relacionados à comunicação em sala de aula:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

Os requisitos mínimos de acessibilidade, disponibilizados ao aluno com deficiência visual no ensino superior, estão relacionados a equipamentos, recursos tecnológicos e acervo bibliográfico, estando ausente o necessário para sua locomoção. As condições são:

- a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

O Decreto-lei nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, sendo esta última a que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, diz no Art. 24 que

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, biblioteca, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

De acordo com esse Decreto-lei, devem ser incorporados os princípios do desenho universal e as normas técnicas de acessibilidade para a concepção e a implantação dos projetos arquitetônico e urbanísticos. Os princípios do desenho universal devem ser incorporados na gênese de projetos de arquitetura, urbanismo e de produtos, desde a sua concepção (CEPAM, 2009).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b), em seu Artigo 9, trata da Acessibilidade que tem por fim possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e com plena participação em todos os aspectos de sua vida. No Brasil, esta Convenção foi promulgada através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de seu alunado específico e orientar os sistemas de ensino para garantir:

1. Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
2. Transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
3. Oferta do atendimento educacional especializado;
4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
5. Participação da família e da comunidade;
6. Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (grifo nosso); e
7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Refere ainda esse documento que, na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para que isto ocorra, fazem-se necessárias ações que envolvam o

planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados desde os processos seletivos, bem como no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

A palavra acessibilidade está inserida no texto dessa mencionada política educacional tanto para as questões arquitetônicas quanto para as formas de comunicação e informação, materiais didáticos e pedagógicos. Mesmo para a questão isolada da acessibilidade arquitetônica, embora esta não faça parte do processo de ensino-aprendizagem, existe um significado estrutural (acesso físico) e um significado emocional/afetivo.

O Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011), que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite possui quatro eixos de atuação (acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade). Como já foi comentado anteriormente, a acessibilidade permeia todos os eixos, tanto de forma física, como de comunicação e afetividade.

Para Tuan (1983), o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o experienciamos e o dotamos de valor. Para esse autor, lugar é segurança e espaço é liberdade; e quando este nos é inteiramente familiar, torna-se **lugar**. Então, para que se possa assegurar uma igualdade de condições de acessibilidade, o aluno com algum tipo de deficiência, ou limitação, precisa ser inserido nesse contexto espacial. Para Duarte e Cohen (2010), a acessibilidade com “A” maiúsculo é alcançada quando os espaços são convidativos, fáceis de percorrer e entender, atrativos, que promovam o encontro e o convívio com o outro.

1.2.4 Acessibilidade no ambiente educacional

Quando o espaço não é vivenciado, representa uma barreira ao relacionamento que, para Duarte e Cohen (2006), em muitos casos, pode ser pior que os obstáculos físicos. Com base no conceito de Exclusão Espacial, os espaços não acessíveis trabalham como atores de um *apartheid* silencioso que acaba por gerar, nas pessoas com restrições físicas, a consciência de pertencer a uma minoria excluída da sociedade.

O conceito de Exclusão Espacial foi desenvolvido por Cohen e Duarte (1996) que encaram o espaço como um ator que se relaciona com o usuário, de forma a excluí-lo ou a incluí-lo, no âmbito de uma inter-relação espacial. A exclusão espacial acontece quando os espaços se transformam na materialização das práticas segregatórias e da visão de mundo e de sociedade que dá menor valor às diferenças sociais ou físicas. Desta forma, propuseram tais

estudiosos que todos os espaços acadêmicos deveriam ser democráticos, no sentido de serem compreendidos e utilizados por todos, cabendo à direção da instituição criar e/ou disponibilizar as soluções técnicas adequadas para que este objetivo seja alcançado. A consideração dessas características das pessoas com dificuldades de locomoção não deve ser ditada por razões de solidariedade, mas por uma concepção de sociedade na qual todos tenham direito igual de participação. (DUARTE; COHEN, 2004).

Experienciar os espaços proporciona, no caso da pessoa com deficiência visual, por exemplo, estímulos de memória e de organização espaço-temporal que irão lhe permitir maior interação social (SANTOS, 1999). De acordo com Duarte e Cohen (2004), espaços inclusivos são aqueles que permitem que todos, inclusive as pessoas com deficiência, os experienciem com segurança, competência e liberdade, através de uma relação harmoniosa. Isto é, portanto, uma questão de direito, sendo que a impossibilidade de vivenciar o espaço da mesma forma que os demais usuários são barreiras ao convívio social (DUARTE; COHEN, 2003).

Aranha (2004) considera a acessibilidade física um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, pois, quando esta não é disponibilizada, não se pode garantir a educação para todos. Nesta mesma linha de raciocínio, Manzini e Corrêa (2008) destacaram que a acessibilidade facilita a inclusão social, pois o meio pode causar ou agravar as condições de desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Rodrigues (2004) ressalta que as barreiras arquitetônicas precisam ser vistas não apenas como um conjunto de rampas e dimensões a serem respeitadas, mas como uma filosofia de acolhimento, conforto e facilidade, em todos os espaços dos edifícios.

Os estudos sobre a acessibilidade física no ensino fundamental têm feito entrar em discussão várias situações encontradas nas escolas, bem como propostas de avaliação e intervenções. Audi e Manzini (2006) desenvolveram um instrumento denominado “Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores”, que foi utilizado na pesquisa de Manzini e Corrêa (2008). Esta pesquisa foi realizada através do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, *Campus Marília*, em que propuseram uma avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental, com o intuito de contribuir com ações de modificações e adaptações para um ambiente escolar menos restrito. Esse protocolo foi utilizado por Corrêa e Manzini (2011) em escolas de educação infantil de uma cidade do interior de São Paulo, com fins de auxílio na identificação de parâmetros nacionais para promover ambientes acessíveis. Duarte e Cohen (2006) também propuseram uma metodologia de avaliação da acessibilidade dos espaços no ensino fundamental, pois, segundo essas

autoras, o espaço construído tem um papel basilar na superação das desigualdades físicas e sociais das inter-relações humanas.

Dischinger et al. (2007) realizaram um estudo sobre a acessibilidade espacial, sob a ótica do aluno cadeirante, em uma escola de ensino regular. Para estas autoras, a experiência do usuário com deficiência é fundamental nas proposições de projetos adequados às suas necessidades. Calado (2006) também chegou a essa mesma conclusão em sua pesquisa de mestrado; a visão do aluno com deficiência é relevante na concepção do projeto.

Marins e Matsukura (2009) avaliaram as ações implementadas, a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular de ensino, em seis escolas do ensino fundamental das cidades-polo do Estado de São Paulo. O espaço físico foi um dos itens elencados e, das seis escolas avaliadas, todas informaram possuir alguns tipos de adaptações ou construções visando à acessibilidade de seus alunos. Os principais elementos listados foram rampas, corrimão, elevadores, banheiros adaptados e marcadores para pessoas com deficiência visual. Porém não é informado no artigo se essas construções, ou adaptações, estavam de acordo com as normas da NBR 9050:2004 da ABNT.

Entretanto não basta a possibilidade de acesso e permanência no mesmo espaço físico para que haja inclusão. Em relato de pesquisa sobre as mudanças ocorridas nas escolas para a implantação da inclusão escolar, Leonardo, Bray e Rossato (2009) apuraram as seguintes alterações: 42,8% no espaço físico, 14,3% na forma de trabalho, 4,8% na conscientização da comunidade interna e externa, 4,8% na contratação de profissionais especializados, 33,3% nas adaptações físicas já durante a construção. Como pode ser observado, as intervenções físicas foram maiores que as pedagógicas e de capacitação. Não basta construir rampas ou outros elementos da acessibilidade para uma efetiva inclusão escolar, pois isto requer um conjunto de condições de capacitação, de gestão e de ordem pedagógica.

1.2.5 Acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior

As pesquisas sobre o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino superior, também têm aumentado gradativamente neste século. Estas pesquisas abordam locais específicos (bibliotecas, por exemplo), tipos de deficiência e de necessidade específica, *campi*, formas de acesso e permanência, o processo de inclusão e a percepção de atores diversos (gestores, professores, alunos com ou sem deficiência) e recursos tecnológicos, tanto de forma isolada quanto combinadas no mesmo estudo.

Mazzoni et al. (2000) discutiram a acessibilidade, tanto no espaço físico quanto no espaço digital, em um ambiente de biblioteca na Universidade Federal de Santa Catarina. Foi feito um breve histórico sobre o movimento em prol da acessibilidade e da sua evolução, assinalando que sua origem foi no início dos anos 60, nos Estados Unidos e na Europa. Do conceito de projetos livres de barreira no espaço físico, chegou-se ao desenho para todos. Para esses autores, a acessibilidade é parte das condições especiais a que as pessoas com deficiência têm direito, mas não se constitui num ambiente segregado e exclusivo para a pessoa com deficiência.

Bandini et al. (2001) fizeram um levantamento nas universidades brasileiras sobre as condições de acesso e permanência do aluno com necessidades especiais, entre os anos de 1998 e 1999. Os participantes eram as 85 instituições filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial, mas apenas 35% responderam aos questionários enviados. No ano de 1998 as informações solicitadas eram: número de alunos com deficiência que participaram do vestibular; quais as condições de realização das provas; número de aprovados; quantidade de pessoas com deficiência na instituição; e a existência de programas de apoio a esse alunado. O levantamento traz questões interessantes para debates, pois ainda estão muito presentes atualmente, embora o estudo já tenha mais de 10 anos.

Losinsky et al. (2003) fizeram uma investigação sobre a acessibilidade física de alunos cadeirantes em cinco universidades na África do Sul. Para esses autores a acessibilidade está além do acesso aos edifícios, mas também deve se levar em consideração o tempo extra e a distância de percurso entre dois pontos (origem e destino). A acessibilidade foi mensurada em 18 prédios nas universidades pesquisadas, desse total, os resultados obtidos foram: dois prédios plenamente acessíveis a pessoas com cadeira com cadeiras de rodas; três prédios completamente inacessíveis a pessoas com cadeira de rodas. O problema mais comum foi a falta de acessibilidade dos banheiros. Para esses autores, as adaptações arquitetônicas, embora mais caras, se revelam eficazes, pois a falta de acessibilidade de prédios limita a plena integração do aluno cadeirante no seu dia a dia no *campus*.

Singh (2003) examinou 137 instituições de ensino superior, nos Estados Unidos, com relação à acessibilidade para alunos com deficiência física. O autor criou um instrumento com quatro dimensões: acessibilidade estrutural, acessibilidade acadêmica, acessibilidade aos dormitórios (alojamento) e oportunidades recreativas. Cada dimensão era pontuada, na escala Likert, de 1 a 5, sendo consideradas acessíveis os *scores* as pontuações 4 e 5, e consideradas ausência ou falta de acessibilidade as pontuações abaixo (1 a 3). Esse estudo mostrou que apenas 10% das instituições tiveram pontuação média de 4 na acessibilidade estrutural,

embora 66% das instituições oferecessem acessibilidade acadêmica. A acessibilidade acadêmica, nesse estudo, é a disponibilidade de ajudar nas anotações em sala de aula, tempo extra para os trabalhos escolares, e flexibilidade de tempo e local de realização das provas ou exames. Quanto aos demais itens da pesquisa, apenas 2% ofereciam alojamento com adaptações para estudantes com deficiência física, e 31% ofereciam oportunidades recreativas.

Cechinel (2005) investigou o processo de tradução da língua portuguesa para a língua brasileira de sinais (Libras) como meio de acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. A autora identificou várias dificuldades de comunicação oriunda, tanto da falta de preparo do intérprete em disciplinas específicas, quanto da falta de tradução de algumas palavras para a Libras, além das perdas na hora de debates e discussões em sala de aula. A acessibilidade na comunicação fica incompleta, e em algumas vezes totalmente ausente em várias situações em sala de aula podendo ser uma barreira ao conhecimento. Ansay (2009), em sua pesquisa sobre a trajetória escolar do aluno surdo, analisou o acesso e permanência deste no ensino superior. Dentro do item permanência, buscou identificar o papel dos núcleos de apoio, a acessibilidade nas comunicações, a mediação no processo de ensino aprendizagem (colegas e professores) e recursos didáticos.

Ferreira (2010) buscou conhecer as vivências de alunos com deficiência visual em instituições de nível superior, identificando fatores que dificultam ou favorecem a inclusão no ensino superior. Verificou que os recursos disponíveis ainda são insuficientes para atender às necessidades específicas desse alunado. O autor destaca a importância do planejamento das aulas, a fim de que o professor possa oferecer os recursos necessários para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência visual. Também destaca o papel importante da disponibilidade de um espaço com os recursos tecnológicos, como sala de recursos. Oliveira (2007) entrevistou seis alunos com deficiência visual para conhecer suas trajetórias escolares, da educação básica ao ensino superior. Trouxe para discussão as vozes dessas pessoas, suas dificuldades no processo de escolarização e aquilo que facilitou e prejudicou essa caminhada.

Lima (2007) discute a presença de um aluno com Síndrome de *Down* no ensino superior. Ao analisar a trajetória acadêmica desse aluno, chega à conclusão de que não há uma fórmula mágica para a inclusão de uma pessoa com deficiência intelectual no ensino superior, mas destaca que as oportunidades de acesso e permanência devem ser oferecidas para todo aluno que queira alcançar esse nível de escolarização.

Lopes (2003) propôs um plano de implantação de acessibilidade em universidades, a partir de uma experiência nos *campi* da Universidade de São Paulo – USP. Esse plano foi aplicado em seis *campi* da USP: São Paulo, Piracicaba, Bauru, São Carlos, Pirassununga e Ribeirão Preto. Os estudos sobre acessibilidade na USP começaram, na década de 1980, através do projeto da Prof^a Dr^a Lígia Assumpção Amaral (AMARAL,1998). Esse projeto resultou na proposta de uma Política da USP referente à deficiência (AMARAL et al. 2000), e em 2001 foi criada a Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiências vinculadas à Universidade de São Paulo, chamada de USP Legal (PIRES; LOPES; OLIVA FILHO, 2001).

Oliveira (2003) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar, descrever e analisar, sob o ponto de vista do aluno com deficiência, as condições de acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina – UEL. A autora abordou o tema em oito partes que abrangiam o cotidiano acadêmico do aluno com deficiência. Os itens temáticos referentes ao ambiente físico e à locomoção apresentaram barreiras ao deslocamento dos alunos com deficiência visual e física. Ferreira (2007) relatou a experiência do Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Especiais – PROENE, na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Entre várias ações do programa, encontrava-se o assessoramento na adequação e funcionalidade dos projetos ou reformas, tanto nas dependências da UEL quanto em prédios sob sua responsabilidade, visando à eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas.

Manzini et al. (2003) realizaram um mapeamento e uma quantificação de barreiras físicas, para pessoas com deficiência, nos prédios da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Os autores concluíram que ainda eram necessárias várias adaptações estruturais, propondo mudanças, de acordo com a NBR 9050, em forma de projeto arquitetônico.

Lamônica et al. (2008) realizaram um estudo, no *Campus* da USP de Bauru, com o objetivo de identificar, descrever e mapear as barreiras físicas nessa instituição, durante o período de outubro de 2001 a dezembro de 2005. Todos esses estudos tratavam do diagnóstico em relação às condições de acessibilidade, tanto arquitetônicas quanto urbanísticas.

Emmel e Castro (2003) mapearam, em 1999, as barreiras arquitetônicas existentes em 48 prédios do *campus*-sede da UFSCar, bem como a população (docente, discente e administrativa) com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse estudo, além do mapeamento das barreiras, foram feitas sugestões de melhoria no ambiente físico, principalmente no

restaurante universitário e na biblioteca, por serem os locais mais indicados com problemas de acessibilidade. Castro e Almeida (2008), em seu trabalho sobre barreiras atitudinais no processo de inclusão no ensino superior (UFSCar), observaram que essa é uma barreira à mobilidade dos alunos com deficiências na instituição estudada. Destacam também os seguintes pontos: falta de preparo dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, desconhecimento sobre avanços tecnológicos, falta de planejamento das ações implementadas, má utilização dos corrimãos, dificuldades de relacionamento com os colegas, falta de informação e preconceito.

Perini (2006), em seu estudo sobre o processo de inclusão no ensino superior, do ponto de vista dos alunos, em três universidades do Estado de Goiás relatou problemas da falta de outros estudos sobre a temática. A autora constatou que apesar das muitas dificuldades encontradas, os alunos se sentem agradecidos por estarem nesse nível de ensino.

Bittencourt et al. (2004), realizaram um diagnóstico sobre a acessibilidade física do *Campus A. C. Simões*, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, bem como propuseram soluções para os problemas encontrados. Chahini (2006), na sua pesquisa sobre os desafios do acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, também relatou várias dificuldades encontradas pelos alunos, como a estrutura física da universidade, bem como a falta de rampas e elevadores. Em sua tese de doutorado, Chahini (2010), desenvolveu uma Escala Likert de Atitudes Sociais – ELASI com relação à inclusão, que foi aplicada em professores e alunos com e sem deficiência. Fortes (2005) se propôs a analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual em uma universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Participaram de seu estudo 15 alunos, sendo que três tinham deficiência visual. Identificaram-se os avanços e as dificuldades encontradas por esses alunos e fizeram-se propostas de melhorias.

Pellegrini (2006) investigou o processo de inclusão na Universidade Federal de Santa Maria, relatando as dificuldades com a infraestrutura encontradas por alunos na instituição. A autora destaca a importância da eliminação das barreiras arquitetônicas e dos fatores ambientais adversos, das barreiras atitudinais, bem como propõe que sejam feitos mais estudos sobre o mapeamento dos alunos com deficiência nas IES. Pereira (2007) estudou a inclusão na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul de alunos com deficiência que entraram pela reserva de vagas. Seus resultados identificaram as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a falta de ações específicas para atender as necessidades dos alunos com deficiência, como também problemas com a estrutura física da universidade.

Castro (2011) buscou identificar as ações e iniciativas para o ingresso e permanência do aluno com deficiência em 13 universidades públicas brasileiras. Nessa pesquisa foi identificado que as principais barreiras são as arquitetônicas, de comunicação, pedagógicas e atitudinais, corroborando com outros estudos da mesma temática.

Rosseto (2009) em sua tese de doutorado, que teve como objetivo ouvir a histórias de trajetórias de pessoas com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná apresentou relatos que abordam situações de desvantagens com relação às barreiras arquitetônicas, falta de materiais adaptados, de professores capacitados para atendê-los, entre outras coisas. Porém, os indivíduos destacaram que isto não os impediu de avançar na escolarização.

Alcoba (2008) investigou as atitudes dos professores da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp perante a presença do aluno com deficiência em seus cursos, procurando identificar os fatores que promovem ou dificultam esse processo inclusivo. Para essa autora, a presença desse alunado no ensino superior é importante porque também desafia a instituição na busca de caminhos a serem transformados em ambientes para todos.

Amaral (2008) analisou as contribuições do *mouse* ocular para a inclusão de pessoas com alto grau de deficiência motora nos membros superiores em uma universidade. Participaram dessa pesquisa três professores, dois alunos com deficiência física e 23 alunos sem deficiência. Apesar de algumas dificuldades pessoais dos alunos com deficiência (ansiedade e timidez), estes disseram que o *mouse* ocular é uma ferramenta viável e que recomendariam para outras pessoas nas mesmas condições. O autor concluiu que, embora o *mouse* não seja a solução, a ferramenta serve de mediação tecnológica que permite o uso do computador por alunos com alto grau de dificuldade motora.

1.3 AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Apesar de ainda restrito, o número de alunos com deficiência no ensino superior tem crescido e estes candidatos precisam ter suas necessidades específicas respondidas para que elas não sejam motivo de evasão escolar. Uma ferramenta importante para avaliar a qualidade de educação e atendimento desse alunado seria um instrumento que mensurasse o nível de satisfação, quanto ao desenvolvimento acadêmico e social. Segundo Low (2000), os estudos sobre a satisfação do estudante mensuram como, efetivamente, o ambiente do *campus* pode ser o que o estudante espera, necessita e quer.

De acordo com Polydoro et al. (2001), a integração à universidade é um processo multifacetado que vai sendo construído através das relações do estudante com a instituição e tem sido uma variável central que, quando não acontece de forma satisfatória, pode levar à evasão escolar.

1.3.1 Conceitos de satisfação

Para Tough (1982 *apud* CHEN; HSIAO; LEE, 2005), a satisfação acadêmica refere-se à percepção do estudante, ou sua atitude, com relação às atividades de aprendizagens acadêmicas. Esses autores investigaram a relação entre a satisfação do aluno com a instituição onde estavam matriculados, e sua vontade de recomendá-la a outros.

Para Astin (1993 *apud* SCHLEICH, 2006), a satisfação acadêmica é uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência durante seus anos de estudo. Assim, as medidas devem contemplar o nível de satisfação do aluno, abrangendo tanto os aspectos da sua formação, quanto da qualidade da instrução, contato com professores e colegas, o currículo, a administração da universidade, suas instalações e seus recursos. Para Soares e Almeida (2002), também as expectativas dos estudantes com relação à entrada no ensino superior podem influenciar na qualidade da adaptação a esse novo ambiente.

Silva (2001), afirma que os gestores educacionais devem conhecer de forma científica a satisfação daqueles que convivem nesse contexto. E Moss (1978 *apud* SISTO et al., 2008), considerando que as pessoas e os ambientes se influenciam mutuamente, mostra que os estudos dos ambientes educativos podem conduzir a conclusões do domínio do desempenho dos estudantes e, com suas opiniões e sentimentos, trazendo contribuições para modificar a própria instituição. Para Martins (1998 *apud* SISTO et al., 2008), a satisfação ou a insatisfação vivida no contexto acadêmico pode ter consequências que repercutirão na vida dos alunos.

Schleich, Polydoro e Santos (2006), quando falam em sucesso acadêmico, enfatizam que este

não deve ser entendido no sentido mais tradicional de desempenho, ou seja, pelas notas obtidas nas avaliações. Deve-se entender o sucesso acadêmico de modo amplo, como toda a experiência vivida pelo estudante no contexto educacional, incluindo seu desempenho cognitivo (raciocínio, conhecimentos, habilidades), afetivo (crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivação, satisfação) e pessoal (relações interpessoais) [...] (p. 12).

As primeiras investigações sobre satisfação acadêmica, de acordo com Schleich, Polydoro e Santos (2006), foram na década de 1960 relativas à satisfação ocupacional, não existindo ainda uma definição clara e consistente para o termo. A satisfação é um conceito multidimensional porque abarca diferentes áreas da experiência acadêmica. A satisfação dos estudantes com os estudos pode interferir no seu envolvimento com a instituição, implicando na decisão de permanecer ou não nela. Desta forma, satisfação aparece como uma das variáveis psicossociais mediadoras da integração social e acadêmica do aluno.

Portanto, a investigação da satisfação acadêmica aparece como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos. A mensuração do grau de satisfação possibilitaria que as instituições se reestruturassem quanto a sua organização, auxiliassem no processo de planejamento, na melhoria de programas e serviços com o fim de adaptar-se às necessidades dos estudantes. Para Schleich, Polydoro e Santos (2006), a eficácia do processo educacional pode ser aumentada com a mensuração da satisfação.

1.3.2 Instrumentos de mensuração da satisfação acadêmica

Considerando a satisfação acadêmica um construto importante para identificar como está acontecendo a relação entre o estudante e a instituição de ensino, buscou-se identificar os estudos sobre a temática disponíveis na literatura. Vários estudiosos buscaram desenvolver instrumentos capazes de mensurar a satisfação e a vivência do estudante no ensino superior. Esses estudos englobam, de um modo geral, aspectos da gestão da instituição, da relação entre o corpo docente e discente, dos discentes entre si, do desenvolvimento acadêmico e o clima do *campus*.

Segundo Schleich, Polydoro e Santos (2006), o instrumento mais antigo que mensura a satisfação acadêmica é o *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ), criado por Betz, Klingensmith e Menne, em 1971, tendo seu manual sido publicado pela Iowa State University (STARR, 1971). Esse instrumento passou por uma nova análise estatística em 1981, sendo então constituído por cinco dimensões e 70 itens. As dimensões adotadas foram: condições de trabalho, compensação, qualidade da educação, vida social e reconhecimento.

O *Student Satisfaction Inventory* (SSI) foi desenvolvido pelo Grupo Noel-Levitz (LOW, 2000). Ele foi aplicado pela primeira vez em 1997 no *campus* da Universidade de Oregon dos Estados Unidos da América, sendo revisto a cada dois anos. Esse instrumento possui uma versão para instituições de quatro anos (79 itens) e dois anos (76 itens), com doze

subescalas para cada tipo de instituição. As doze subescalas são: eficácia do Conselho Acadêmico, clima do *campus*, serviços de apoio, preocupação com o indivíduo, eficácia institucional, recrutamento e auxílio financeiro, eficácia na matrícula, sensibilidade para a diversidade da população, cuidado e segurança, qualidade do serviço, estudante como centro, serviços acadêmicos.

Pesquisadores de várias universidades de Portugal desenvolveram escalas de mensuração da qualidade da transição do ensino médio para o superior, suas vivências e bem estar acadêmico e social, tais como: o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA); a Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES); o Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA); o Questionário de Vivências Acadêmicas– QVA-r (versão reduzida).

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) foi desenvolvido por Almeida e Ferreira em 1997, possuindo 170 itens em 17 subescalas. Essas subescalas procuram avaliar as dimensões pessoais, acadêmicas e institucionais da adaptação acadêmica dos estudantes. Na realização do trabalho de Soares e Almeida (2002) foram utilizadas apenas 11, das 17 subescalas, centradas no estudante, no curso e na instituição, que foram: bem-estar físico, bem-estar psicológico, percepção de competência, desenvolvimento da carreira, adaptação ao curso, métodos de estudo, gestão do tempo, realização de exames, bases de conhecimentos, adaptação à instituição, envolvimento em atividades extracurriculares.

A Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES) foi desenvolvida em 1997 por Diniz e Almeida (1997). Esse questionário possui 14 itens distribuídos em duas subescalas: relacionamento interpessoal e equilíbrio emocional/saúde. O Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA), criado por Soares e Almeida em 2000, possui duas versões (A e B), uma para os alunos calouros e outra para alunos que chegam ao fim do primeiro ano. É um questionário de auto-relato que busca avaliar o que os alunos esperavam encontrar na instituição e aquilo que efetivamente encontraram (SOARES; ALMEIDA, 2002). Ele possui 38 itens em cinco dimensões: apoio/investimento institucional, apoio/investimento no projeto vocacional, desenvolvimento social, acessibilidade aos recursos, investimento nas atividades curriculares. Visando reduzir o tempo de aplicação, Almeida, Soares e Ferreira (2002) construíram a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), com uma escala composta por 60 dos itens originais, distribuídos em cinco grandes áreas: dimensão pessoal, dimensão interpessoal, dimensão carreira, dimensão estudo e dimensão institucional.

A Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) foi construída por Polydoro et al. (2001), com 45 itens em 12 subescalas. Essas subescalas foram organizadas em dois fatores

associadas aos fatores externos e internos do estudante. Os aspectos externos estão relacionados ao ambiente acadêmico e social incluindo investimento acadêmico, participação em eventos, ambiente universitário, satisfação com o curso, relacionamento com colegas, relacionamento com os professores e aderência à instituição (compromisso com o curso). Os aspectos internos são relacionados às características pessoais do estudante, tais como: enfrentamento, condições físicas, estado de humor, apoio familiar e aderência à instituição (compromisso com a graduação). A EIES foi criada com base nas categorias definidoras das subescalas do *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*, de Baker e Siryk. Essa escala é composta por quatro dimensões: ajustamento acadêmico, ajustamento relacional-social, ajustamento pessoal-emocional e comprometimento com a instituição/aderência.

Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004) mediram a satisfação de alunos do curso de graduação de uma universidade do Estado de Minas Gerais. Porém, eles utilizaram um instrumento que mede a satisfação do consumidor de empresas, o *American Customer Satisfaction Index (ACSI)*. Ou seja, eles utilizaram conceitos de marketing para empresas, indústrias, setores econômicos e economia nacional, adaptando-os para a área da educação. Essa proposta não corresponde aos objetivos desta pesquisa, pois está relacionada apenas à satisfação do cliente e à sua fidelidade.

Pesquisa semelhante também foi realizada por Chen, Hsiao e Lee (2005). Em estudo para investigar a relação entre satisfação do aluno e sua vontade de recomendar o curso para outras pessoas, construíram uma escala para compreender o fenômeno. O levantamento de dados foi feito na forma de um questionário (*TVE Senior Student Satisfaction Survey*) composto por cinco fatores: gestão escolar, atividades acadêmicas, instalações físicas, ambiente do *campus* e relações interpessoais.

A Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), construída por Schleich et al. (2006), é composta de 35 itens em três dimensões: satisfação com o curso, oportunidade de desempenho e satisfação com a instituição. Dentro da dimensão satisfação com a instituição, entre outros itens, são abordados: recursos e equipamentos; atendimento e clareza das informações, segurança, infraestrutura das salas de aula e da instituição, serviços da biblioteca e localização dos diferentes setores que compõem a instituição. As autoras citam dois instrumentos, desenvolvidos em Portugal, nos quais se basearam para construir a ESEA. Um é a Escala de Satisfação Acadêmica construída por F. Martins em 1998, na Universidade do Porto, com 20 itens em cinco dimensões: pertinência das disciplinas para a formação, possibilidade de promoção do desenvolvimento, características da docência, características físicas de organização e recursos e preparação para o exercício da profissão. O outro é o

Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA) construída por Soares, Vasconcelos e Almeida em 2002, na Universidade do Minho, sendo composto de 13 itens distribuídos em três dimensões: social, institucional, e curricular. Essa escala foi utilizada por Saraiva (2009) para analisar a satisfação acadêmica dos alunos da Faculdade JK Gama – Unidade II, em Brasília.

Sisto et al. (2008) construíram uma escala para avaliar a satisfação acadêmica de universitários com base em outra escala construída pelo pesquisador para avaliar a satisfação acadêmica no ensino fundamental. O instrumento final, denominado de ESAU, foi composto por 35 itens distribuídos em quatro fatores: percepção do ambiente pedagógico, percepção da afetividade, percepção do ambiente físico e percepção da autoestima.

Portanto, na pesquisa bibliográfica documentada, foram encontrados 12 instrumentos para mensurar a satisfação dos alunos no ensino superior, em vários países, tendo como alvo o alunado em geral, não havendo referências ao aluno com deficiência de forma explícita (Quadro 13). O número de questões variou de 13 a 170, sem levar em considerações os dados socioeconômicos dos alunos. O principal tipo de escala utilizada foi do tipo Likert de 3 a 7 opções. As questões mais frequentes nos questionários/escalas envolveram o relacionamento inter e intrapessoal, o currículo e recursos pedagógicos e a infraestrutura da instituição. Com exceção dos estudos de Schleich, Polydoro e Santos (2006), que basearam seus estudos no QSA, não há referências se esses instrumentos foram validados para a realidade brasileira. Essas autoras afirmam que, na época da pesquisa, não existia um instrumento brasileiro que abordasse a satisfação com a experiência acadêmica no ensino superior.

Vários autores enfatizaram a importância dos gestores educacionais conhecerem o nível de satisfação de seu alunado para avaliar a eficácia institucional. Não se trata apenas de medir por medir, mas mensurar, com o objetivo de que esses dados façam parte do planejamento estratégico da instituição.

Quadro 13 - Escalas de Satisfação no Ensino Superior

Nº	Nome	Autores	Ano	País	Fatores/Dimensões	Itens
1	College Student Satisfaction Questionnaire – CSSQ	Betz, Klingensmith e Menne	1971/ 1981	EUA	Condições de trabalho, Compensação, Qualidade da educação, Vida social e Reconhecimento	70
2	Student Satisfaction Inventory - SSI	Noel-Levitz, USA Group Company	1994/ 1998	EUA	Orientação acadêmica e consultoria, Admissão e avaliação financeira, Capacidade de resposta às diversas populações, Proteção e segurança	76/ 79
3	Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA	Almeida e Ferreira	1997	Portugal	Adaptação à instituição, Envolvimento extracurricular, Relacionamento com colegas, Relacionamento com a família, Adaptação ao curso, Relacionamento com os professores, Métodos de estudo, Bases de conhecimentos, Realização de exames, Gestão do tempo, Autonomia, Desenvolvimento da carreira, Percepção de competência, Autoconfiança, Bem-estar físico, Bem-estar psicológico	170
4	Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior – EQIES	Diniz e Almeida	1997	Portugal	Relacionamento interpessoal e Equilíbrio emocional/saúde	14
5	Escala de Satisfação Acadêmica	F. Martins	1998	Portugal	Pertinência das disciplinas para a formação, Possibilidade de promoção do desenvolvimento, Características da docência, Características físicas de organização e recursos e Preparação para o exercício da profissão	20
6	Questionário de Expectativas Acadêmicas – QEA, versão A e B	Soares e Almeida	2000	Portugal	Apoio/ investimento institucional, Apoio/investimento no projeto vocacional, Desenvolvimento social, Acessibilidade aos recursos, Investimento nas atividades curriculares	38
7	Escala de Integração ao Ensino Superior - EIES	Polydoro et al.	2001	Brasil	Investimento acadêmico, Participação em eventos, Ambiente universitário, Satisfação com o curso, Relacionamento com colegas, Relacionamento com os professores e aderência à instituição, Enfrentamento, Condições físicas, Estado de humor, Apoio familiar e Aderência à instituição	45
8	Questionário de Satisfação Acadêmica - QSA	A. P. C. Soares, R. M. Vasconcelos e L. S. Almeida	2002	Portugal	Dimensão Social, Institucional e Curricular	13
9	Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVAr	Soares e Almeida	2002	Portugal	Dimensão pessoal, Dimensão interpessoal, Dimensão carreira, Dimensão estudo, Dimensão institucional	60
10	TVE Senior Student Satisfaction Survey	Chen, Hsiao e Lee	2005	Taiwan	Gestão escolar, Atividades acadêmicas, Instalações físicas, Ambiente do <i>campus</i> e Relações interpessoais	31
11	Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica-ESEA	Schleich, Polydoro e Santos	2006	Brasil	Satisfação com o curso, Oportunidade de desempenho e Satisfação com a instituição	35
12	Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários - ESAU	Sisto et al.	2008	Brasil	Percepção do ambiente pedagógico, Percepção da afetividade, Percepção do ambiente físico, Percepção da autoestima	35

Fonte: A autora

1.3.3 Estudos de mensuração da satisfação acadêmica sob o ponto de vista do aluno com deficiência

Com relação especificamente ao aluno com deficiência no ensino superior, não foram encontrados instrumentos validados que mensurassem a satisfação deste com relação às condições de acesso e permanência no ensino superior. Porém, foram identificados vários estudos que tratam especificamente da percepção do aluno com deficiência em relação à sua integração no ensino superior. Esses estudos variaram na forma de coleta e análise dos dados, uns de forma qualitativa, outros de forma quantitativa e outros mistos. Alguns estudos se aproximam dos achados do item 1.3.2 anterior, porém não há clareza se o resultado do estudo gerou um instrumento validado ou em vias de validação. Outra questão é que esses estudos não refletem a realidade brasileira, ou seja, muitas questões abordadas nos questionários ainda não se constituem em preocupação das IES nacionais brasileiras.

Desta forma, neste item, iremos descrever de forma breve os principais achados desses estudos com relação aos resultados obtidos sobre o grau de satisfação do aluno com deficiência. O objetivo foi identificar como a questão era abordada nesses estudos e os itens que faziam parte do questionário utilizado.

Wiseman, Emry e Morgan (1988) avaliaram a relação entre o fato de um aluno possuir uma deficiência e o seu progresso acadêmico em uma universidade. Nesse estudo foi levado em consideração que o sucesso acadêmico estaria relacionado com a comunicação positiva dos alunos com seus professores, colegas e funcionários da instituição. Foi elaborado um questionário com 30 itens em três fatores: clima de comunicação na universidade, necessidades e prioridades dos estudantes, e autoconfiança.

West et al (1993) realizaram um estudo em universidades públicas e privadas, para determinar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência em relação à acessibilidade, aos serviços especiais e às acomodações em suas escolas. O instrumento utilizado foi um questionário com quatro partes. A primeira parte continha as informações demográficas, sexo, idade, escolaridade, moradia e tipo de deficiência. Na segunda, era solicitado aos alunos que listassem as acomodações e serviços especializados disponibilizados pela instituição, indicando também o que foi solicitado e o que foi recebido. Na terceira, os alunos indicavam sua satisfação com os esforços da instituição, com os serviços e acomodações oferecidos. A quarta consistiu de cinco questões abertas sobre: barreiras educacionais identificadas, descrição das melhorias observadas nos serviços oferecidos, sugestões de melhorias,

descrição da participação dos alunos com deficiência na formulação de políticas para atender o aluno com deficiência, preocupações pessoais e com outros colegas com deficiência.

Denny e Carson (1994) construíram um questionário com cinco seções para identificar a percepção que o aluno com deficiência tem de como é visto por outros alunos sem deficiência, bem como funcionários e professores de uma universidade. Este estudo apontou que alunos com deficiência identificam as atitudes positivas dos colegas e professores, mas também mostraram que o corpo docente precisa ser mais bem informado sobre as pessoas com deficiência para eliminar mitos e estereótipos. Apesar de acharem que muitas barreiras físicas tinham sido eliminadas, ainda permaneciam algumas, tais como: rampas íngremes e estacionamento longe dos prédios de acesso. Também relataram a necessidades de melhor divulgação dos serviços existentes para a pessoa com deficiência na universidade.

Beike e Yssel (1999) ouviram dez alunos com deficiência, em uma universidade do meio oeste dos Estados Unidos, falando a respeito de suas percepções das atitudes do corpo docente e do impacto positivo disto na vida acadêmica e em suas vidas. As respostas foram diversificadas e, apesar dos alunos relatarem que encontraram vários professores dispostos a fazer adaptações necessárias para a sua integração, também foi percebido um clima de indiferença em sala de aula. Os pesquisadores encontraram dados que mostram o impacto da legislação (sobre os direitos da pessoa com deficiência) e o crescimento do número de alunos no ensino superior.

Borland e James (1999) realizaram um estudo para analisar as experiências de um grupo de alunos com deficiência física no ensino superior, em uma universidade britânica, em contraponto com princípios consagrados na política desta instituição. Essas experiências são avaliadas em cinco áreas específicas de atuação e disposição: níveis de apoio ao aluno e orientação, recursos de aprendizagem, ensino-aprendizagem e avaliação, construção do currículo, garantia de qualidade de ensino superior. Quatro áreas foram vistas como sendo a fonte de maior preocupação, que são: divulgação das informações, acesso às instalações, currículos, equipamentos e outros recursos, garantia da qualidade e da base moral da política da instituição sobre deficiência.

Stanley (2000) fez uma revisão da literatura sobre a presença de alunos com deficiência no ensino superior nos Estados Unidos, identificando que esses enfrentam desafios adicionais no ambiente educacional. O autor fez uma exposição das pesquisas nesta área desde 1969 até 1997. Este artigo trouxe importantes informações e reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Dentre elas, destaca o conhecimento da

legislação sobre os direitos da pessoa com deficiência, a relação do professor com o aluno com deficiência, a relação entre os alunos (com e sem deficiência), os serviços de apoio e o ambiente físico. Stanley (2000) destaca as sugestões sobre as diferenças na transição e no ajuste para o ensino superior do aluno com deficiência, por conta das barreiras físicas e atitudinais.

Holloway (2001) identificou, em seu levantamento sobre a experiência no ensino superior de alunos com deficiência, que estas podem ser positivas ou negativas dependendo das percepções que cada aluno tinha na sua vivência acadêmica, tanto nos aspectos de aprendizagem quanto no apoio recebido da instituição. A autora conclui que se faz necessário uma política central que sustente a filosofia de um ambiente de aprendizagem acessível para todos os alunos. Além disso, deve haver uma coordenação central que implante essa política de forma prática, bem como um monitoramento contínuo e uma avaliação dos procedimentos que envolvem o aluno com deficiência; treinamento e conscientização da comunidade acadêmica e empoderamento do aluno com deficiência.

Heiman e Precel (2003) compararam 191 alunos com dificuldades de aprendizagens com 191 alunos sem dificuldades de aprendizagem, a fim de identificar o perfil de estratégias construído para o desenvolvimento acadêmico no ensino superior. O estudo foi estruturado em quatro áreas: dificuldades acadêmicas, estratégias de aprendizagem, seleção para exame de admissão e a percepção do estudante sobre os fatores que ajudam ou impedem seu sucesso acadêmico. Dentre os resultados encontrados, que podem impedir o sucesso acadêmico do aluno com deficiência, estava a falta de um tempo extra na realização de exames, provas ou avaliações, bem como uma pausa durante os mesmos.

Kundu et al. (2003) realizaram um estudo, em quatro universidades norte americanas, para identificar a percepção dos estudantes com deficiência sobre os serviços de apoio existentes nessas universidades, bem como seu nível de satisfação com relação a eles. Para isso, construíram um instrumento denominado “*Disability-Related Services Needs and Satisfaction*”, composto de quatro partes: 1) dados demográficos; 2) questões relacionadas com a deficiência que abordam o conhecimento do aluno sobre *Americans with Disabilities Act* (ADA) de 1990, direitos civis das pessoas com deficiência, fontes de informação sobre os direitos civis e questões relativas à deficiência, preferências de quem e onde receber os serviços de apoio e experiências de discriminação com base na raça, sexo, deficiência ou outros fatores; 3) questões sobre os serviços à pessoa com deficiência e o nível de satisfação com onze domínios de serviços: suporte acadêmico, transporte e mobilidade, alojamento,

promoção da acessibilidade, recreação e lazer, suporte individual, suporte em grupo, cuidados à saúde, dispositivos de apoio e equipamentos especiais, aconselhamento e planejamento da carreira, colocação no mercado de trabalho após a graduação; 4) mensuração da percepção dos alunos com relação as funções do *Office of Disability Services* (ODS) em seu *campus*. Foi utilizada a escala Likert de cinco pontos para responder às questões de necessidade, indo de “não há necessidade” até “extrema necessidade”, e para as questões de satisfação também foi utilizada a mesma escala, variando de “muito insatisfeito” até “extremamente satisfeito”, porém com um item para ausência de opinião. A maioria dos alunos expressou satisfação com a quantidade e qualidade geral dos serviços, mas houve diferenças em itens específicos, de acordo com a universidade abordada. Apesar das limitações dos estudos, os dados achados forneceram informações para novos estudos e políticas educacionais para a pessoa com deficiência.

Fuller, Bradley e Healey (2004), em um estudo sobre como os alunos com deficiência articulam as barreiras e as oportunidades na universidade, identificaram que esse processo reflexivo não é conclusivo. Alguns alunos têm vivenciado boas práticas e um firme suporte no seu processo de aprendizagem, enquanto outros têm tido experiências difíceis. Os autores concluem que pouco se sabe sobre as experiências do aluno com deficiência no ensino superior, mas que estes conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais para a educação inclusiva.

Good (2007) realizou um estudo destinado a ouvir as vozes de estudantes com deficiência em uma universidade inglesa, considerada entre as dez maiores do país. A pesquisa foi qualitativa, oferecendo esclarecimentos sobre as experiências dos alunos, tais como: questões de identidade, divulgação das informações, visibilidade extra, trabalho emocional, proatividade e transição para o ensino superior. As respostas não são únicas, variando entre as diferentes pessoas com diferentes necessidades.

Koutsoklenis et al. (2009) investigaram as dificuldades que os alunos com deficiência visual enfrentavam no ensino superior na Grécia. Eles utilizaram um questionário informal, com 60 questões, abordando os seguintes pontos: os motivos que levaram esses alunos a perseverar em seus estudos, a acessibilidade aos edifícios, a participação em palestras e suas dificuldades, o acesso aos livros e à biblioteca, a colaboração entre alunos sem deficiência visual e os professores, a participação em atividades diversas (atividades esportivas, eventos, musicais etc.) e a satisfação com a qualidade dos estudos.

Considerando que nosso objetivo foi identificar um instrumento de mensuração da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior, este estudo foi importante para conhecer os diferentes enfoques levantados neste assunto. As questões mais frequentes envolvem o relacionamento inter e intrapessoal do aluno, o currículo e recursos pedagógicos e a infraestrutura da instituição. O clima da instituição para o desenvolvimento acadêmico do aluno também é investigado, mas não só do aluno com deficiências, envolvendo também alunos de culturas diversas.

Portanto, apesar de não ter sido identificado um instrumento validado que incorporasse as características das IES brasileiras, esses dados e informações forneceram subsídios para a construção de um instrumento e os procedimentos necessários para mensurar a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

[...] a escolha do problema de pesquisa e sua operacionalização é um processo único, que se inicia com a escolha de um fenômeno a ser estudado. A proximidade observada não é obra do acaso, mas, sim, fruto de um processo de escolha do problema de pesquisa, onde um item determina o seguinte, até a escolha final do método.

Luiz Fernando de Lara Campos

Segundo Richardson (1999), não se deve confundir método com metodologia, pois, de acordo com suas origens no grego, método é o caminho ou a maneira de se chegar a determinado fim ou objetivo e metodologia são os procedimentos e regras utilizados por determinado método. Para esse autor, é a natureza do problema ou o seu nível de aprofundamento o que determina a escolha do método. O método de pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos. Neste estudo, considerando os objetivos da pesquisa, o método terá enfoque quantitativo e qualitativo - com dominância do primeiro -, exploratório, correlacional e transversal, como veremos a seguir.

2.1 METODOLOGIA

2.1.1 Problematização

Saviani (2006) afirma que o problema de pesquisa não se resume a uma “questão”, se o mesmo é “simples” ou “complexo”, também não é “não saber”, nem “mistério”, nem “dúvida”. Propõe que não devemos confundir problema com manifestação do problema, sinalizando que a essência do problema é a necessidade, pois quando existe uma questão cuja resposta se desconhece, mas precisa ser conhecida, está aí o problema. Ele pode ser um obstáculo que se deve transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que deve ser dissipada; ou seja, são situações problemáticas.

Continuando nesta linha de raciocínio, o autor diz que a realidade apresenta problemas, o homem precisa afrontá-los, e a atitude tomada é o que caracteriza a filosofia adotada. Ou seja, um problema não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. É a atitude que o homem toma para enfrentar ou confrontar o problema que pode ser chamada de filosófica, científica, artística, religiosa ou de bom-senso.

O desafio que o problema apresenta é respondido pelo homem através da reflexão; e não é esta qualquer reflexão, mas uma que atenda aos requisitos da radicalidade, do rigor e da globalidade. Ou seja, esta reflexão precisa ter profundidade, seguir métodos determinados, e ser examinada dentro do contexto em que está inserida (SAVIANI, 2006).

Com isto em perspectiva, buscou-se delimitar uma questão relevante e atual: o problema do acesso e da permanência do aluno com deficiência no ensino superior, considerando tanto o ambiente físico quanto o acadêmico e social. Isto leva a outra questão, igualmente importante: como mensurar o grau de satisfação do usuário nesses ambientes, para que possam ser identificados os pontos de conflito, ou seja, as não conformidades. Fazendo-se uma conexão do direito do aluno com deficiência em usufruir desses ambientes com o direito universal à educação, questiona-se: se for negado ou negligenciado o primeiro, quanto disso repercute no segundo? Como as dificuldades de acessibilidade e comunicação são percebidas pelas pessoas com diferentes deficiências? Qual o grau de satisfação com relação ao acesso e à permanência no ensino superior? O que difere e o que aproxima o grau de satisfação por tipo de deficiência?

2.1.2 Problema de pesquisa

Considerando a vivência desta autora em estudos anteriores sobre a acessibilidade física no ensino superior (GUERREIRO; MUNSTER, 2009) e a inclusão escolar no ensino tecnológico (GUERREIRO, 2007), bem como os estudos de outros autores sobre a mesma temática, reforçados pelas queixas das pessoas com deficiência ao se deslocar dentro do *campus* da UFSCar/São Carlos, propôs-se averiguar a questão pela via da pessoa com deficiência e sua relação com o ambiente físico, acadêmico e social.

Essa concepção de ambiente é importante porque a acessibilidade não se restringe ao meio físico, mas abarca um contexto maior, envolvendo todas as atividades cotidianas da pessoa (EMMEL; CASTRO, 2003). A Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2006) propõe o conceito de ambiência utilizado aqui, como “espaço físico entendido como espaço social, profissional e de relações interpessoais que deve proporcionar atenção acolhedora, resolutiva e humana” (p. 5).

Ou seja, o espaço a ser estudado é mais abrangente que a mera quantificação em metros quadrados ou localização, para incorporar, também, as questões deste ambiente como facilitador do processo educativo e das relações interpessoais. Essa dimensão, que pode

facilitar ou dificultar o êxito acadêmico, passa pela possibilidade de se transpor as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de comunicações e atitudinais, vivenciadas. No caso específico da pessoa com deficiência, essas barreiras podem dificultar o pleno acesso do aluno com deficiência, mas não o impede totalmente de permanecer na instituição e obter êxito acadêmico. Contudo as experiências vivenciadas podem ser constituídas de percepções negativas sobre o acolhimento do aluno com deficiência na instituição, considerando que a cidadania passa pelas condições de acesso e utilização de todos os ambientes, seja ele físico, acadêmico ou social. Esse grau de satisfação pode estar vinculado ao início da deficiência, ao tipo de deficiência, à idade, ao conhecimento das legislações e normas específicas dos direitos da pessoa com deficiência (empoderamento).

Considerando a diversidade de fatores que podem interferir no grau de satisfação, quanto ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior, nos propusemos a estudar o fenômeno através de um instrumento de mensuração por nós construído.

2.1.3 Hipótese

A satisfação do aluno com deficiência com seu acesso e permanência no ensino superior pode ser mensurada através de um instrumento. O nível de satisfação pode estar vinculado ao início da deficiência, ao tipo de deficiência e conhecimento da legislação específica sobre seus direitos.

2.1.4 Objetivos

2.1.4.1 Objetivo Geral

Avaliar a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior com relação ao acesso e à permanência.

2.1.4.2 Objetivos Específicos

1. Construir uma escala de avaliação que atenda as características e necessidades do aluno com deficiência no ensino superior;

2. Desenvolver procedimentos que resultem em um protocolo de avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior com relação ao acesso e permanência;
3. Avaliar a utilidade do protocolo para o nível de satisfação/insatisfação em relação às estruturas físicas e operacionais (fatores externos), e psicoafetiva e das atitudes diante dos obstáculos (fatores internos);
4. Aplicar o protocolo numa IES para testar os procedimentos e instrumento;
5. Mapear os locais considerados adequados e inadequados, ou acessíveis e inacessíveis, apontados pelos alunos, para fins de comparação com as normas vigentes.

2.1.5 Meta

Construir um instrumento que mensure a satisfação do aluno com deficiência no ambiente físico, acadêmico e social, a fim de subsidiar as ações de apoio à pessoa com necessidades educacionais especiais dentro de: planejamento estratégico, projeto político-pedagógico e avaliação pós-ocupação dos ambientes. Eventualmente pode-se aplicar o instrumento em outros contextos.

2.1.6 Referenciais teóricos da metodologia

O enfoque quantitativo nas ciências sociais tem origem nas obras de Auguste Comte (1798 – 1857) e Émile Durkheim (1858 – 1917). Eles propõem que o estudo dos fenômenos sociais deve ser “científico”; ou seja, suscetível à aplicação do mesmo método científico que se utilizava com considerável êxito nas ciências naturais. Sustentavam que todas as coisas ou fenômenos poderiam ser medidos. Essa corrente levou o nome de positivismo (LÖWY, 1999; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006; TRIVIÑOS, 1987). De acordo com Triviños (1987), um dos principais elementos no processo de quantificação é o emprego do termo variável, que permite não só medir as relações entre os fenômenos como também testar hipóteses e estabelecer generalizações. Um estudo quantitativo regularmente seleciona uma ideia e a transforma em uma ou várias questões relevantes de pesquisa. Logo, hipóteses e variáveis são derivadas destas questões e um plano é desenvolvido para testá-las. As medições obtidas são analisadas, frequentemente, utilizando métodos estatísticos, e posteriormente é estabelecida uma série de conclusões a respeito das hipóteses.

Medir, segundo Erthal (2003), é atribuir magnitudes a certa propriedade de um objeto ou classe de objetos, levando em consideração certas regras preestabelecidas e o sistema numérico, necessários para que sua validade possa ser provada empiricamente. De acordo com Pasquali (2009a), existem diferentes maneiras de se atribuir números às propriedades dos objetos por meio da medida fundamental, da medida derivada e da medida por teoria. No caso das ciências psicossociais, tais atributos são mensuráveis somente com base em leis e teorias científicas. Através de um conjunto de técnicas utilizadas para mensurar um conjunto de comportamentos que se deseja conhecer melhor, a Psicometria faz uma ponte entre a psicologia e as ciências exatas.

Desta forma, a Psicometria procura explicar o sentido das respostas dadas pelos sujeitos da amostra a uma série de tarefas (também chamadas de itens) pela Teoria Clássica de Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TRI baseia-se no modelo do traço latente (não observável) e de dois axiomas fundamentais: o desempenho do sujeito numa tarefa (item do teste) e a relação entre esse desempenho e o conjunto dos traços latentes, em que sujeitos com aptidão maior terão maior probabilidade de responder corretamente ao item, e sujeitos com menor aptidão terão menor probabilidade de acerto (PASQUALI, 2009a). A visão, neste estudo, é de que o homem é o agente que influencia o meio, e é por ele influenciado – portanto, sujeito de sua ação. De acordo com Skinner (1978, p.15), os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação.

A análise de conteúdo, segundo Campos (2007), se caracteriza como um instrumento metodológico, de enfoque qualitativo, que permite a compreensão dos diversos discursos do homem. Convergindo diversas definições, Richardson (1999) diz que todas elas concordam que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que exhibe determinadas características metodológicas, como objetividade, sistematização e inferência.

No estudo de caso, a questão não é a escolha de método, mas do “objeto” ou “amostra” que serão estudados. O caso é a unidade básica de pesquisa, trata-se de uma pessoa, um casal, uma família, um objeto, um sistema, uma organização (por exemplo, uma universidade), uma comunidade, um município, um departamento ou estado, uma nação etc. Pode ser de corte quantitativo, qualitativo ou misto, pelo modelo experimental, não experimental transversal ou longitudinal (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Ainda de acordo com os autores, os estudos exploratórios servem para preparar um campo de pesquisa pouco estudado, em que se tenha dúvidas ou que nunca foi abordado.

Os estudos correlacionais têm como objetivo avaliar a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis. Essa correlação pode ser positiva ou negativa, com determinado valor explicativo, ainda que parcial, mas não conclusivo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A pesquisa transversal estuda o fenômeno em um determinado momento, como se a pesquisa analisasse uma foto do fenômeno naquele instante (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

2.1.7 Metodologia utilizada

Neste estudo optou-se por realizar uma pesquisa cuja abordagem é de enfoque quantitativo e qualitativo, com ênfase no primeiro, sendo um estudo de campo de caráter exploratório. A seleção da amostra foi não probabilística, com indivíduos tipo voluntários; a coleta de dados foi realizada pela técnica de inquirição, por meio de um questionário. A amostra, neste caso, é um subgrupo da população de alunos da instituição. A aplicação do questionário foi feita por entrevista semi-estruturada de forma presencial, preferencialmente, ou por e-mail, quando solicitado.

A análise estatística dos dados quantitativos e qualitativos foi realizada por meio de testes que se enquadravam nas condições da amostra. A análise dos dados qualitativos referente aos itens 32 e 33 do questionário foi feita pela análise de conteúdo (frequência e categorias). Para tal, foram feitas a pré-análise e a análise do material coletado, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas dos alunos foram agrupadas por categorias abrangentes, de acordo com os fatores e subfatores do questionário e, dentro delas, as frequências de categorias específicas.

2.1.8 Local de realização e participantes

O local de realização da pesquisa foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* sede São Carlos. Os participantes desta pesquisa eram alunos de graduação (nove), pós-graduação (sete) e do curso pré-vestibular (dois), totalizando dezoito pessoas com deficiência. Não foram identificados alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP/São Carlos. Como já foi mencionado, a seleção dos alunos foi não probabilística, ocorrendo por adesão.

2.1.8.1 Universidade Federal de São Carlos

A UFSCar é uma instituição pública de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, criada em 1968. Iniciou as suas atividades em 1970 com dois cursos e 96 alunos. A pós-graduação foi criada em 1976 com dois programas de mestrado e um de doutorado. O programa de pós-graduação em Educação Especial foi criado em 1978. No ano de 2010 a UFSCar contava com 37 cursos de graduação presencial, com 2.809 alunos, 29 programas de pós-graduação, com 1.345 alunos de mestrado e 1.106 alunos de doutorado.

Atualmente a UFSCar conta com três *campi*, o *campus*-sede em São Carlos, o *campus* de Araras e o *campus* de Sorocaba. De acordo com dados fornecidos pelo Escritório de Desenvolvimento Físico – EDF/UFSCar, o *campus* de São Carlos possui uma área de 645 hectares e aproximadamente 163.000 m² de área construída. Desse total, 1% da área construída foi edificada antes de 1971; 67,29% da área foi construída entre 1971 e 2004, e 19,46% foram construídos e/ou reformados a partir de 2005; estão em obras 12,25% da área. Portanto, a maioria das obras foi executada antes do Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou a Lei 10.098/00, que, por sua vez, especifica que a aprovação dos projetos de natureza arquitetônica e urbanística, entre outras, deve atender ao que é estabelecido nesse Decreto.

Uma característica marcante da UFSCar é seu desnível topográfico entre as áreas norte e sul, com extensão em torno de 60 m, aproximadamente²⁰. Isto é ressaltado porque muitas das dificuldades de deslocamento, nas vias de circulação e entre edifícios, são consequências dessa topografia.

2.1.8.2 Cursinho Pré-vestibular da UFSCar

O curso pré-vestibular da UFSCar foi criado em 1999, no *campus* São Carlos, e é destinado a pessoas que não têm condições de pagar por um cursinho preparatório pré-vestibular da iniciativa privada, e que tenham interesse de ingressar no ensino superior público. Anualmente são oferecidas cerca de 380 vagas, sendo 300 para o *campus* São Carlos e 80 para o *campus* Sorocaba.

²⁰ De acordo com o Google Earth.

No *campus* São Carlos as aulas têm início em março e acontecem de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h35, e aos sábados, das 8h10 às 12h30. O curso pré-vestibular da UFSCar tem mantido nos últimos anos uma taxa de aprovação, nos vestibulares das universidades públicas paulistas, de 25% a 30% dos estudantes que o frequentam até o final do ano letivo. A seleção anual entre os inscritos é baseada em uma análise socioeconômica (única fase eliminatória) e no desempenho em prova de conhecimentos gerais. No início do ano letivo de 2010 existiam lá 370 alunos, e dois deles possuíam deficiência.

2.1.9 Equipamentos e instrumentos utilizados

2.1.9.1 Equipamentos

Foram utilizados máquina fotográfica, trena automática de roldana, metro de pedreiro, régua de nível e luxímetro digital portátil. A máquina fotográfica registrou os locais, espaços ou elementos elencados pelos alunos participantes como satisfatórios ou insatisfatórios. A trena, o metro de pedreiro e a régua de nível foram utilizados no levantamento de campo dos elementos que compõem o mobiliário urbano (rampas, escadas, vias etc.). O luxímetro foi utilizado para mensurar a luminância de algumas salas de aulas dos prédios indicados.

2.1.9.2 Instrumento

Foi construído um questionário semiestruturado dividido em três partes: a primeira destinada a coletar dados gerais do respondente (aluno com deficiência); a segunda consta de Classificação Socioeconômica do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009); a terceira se refere à avaliação do Nível de Satisfação/Atitudes quanto ao acesso e à permanência na instituição. O questionário foi composto por 48 itens, utilizando a Escala de Diferencial Semântico.

2.1.10 Fases da pesquisa

Os procedimentos nesta pesquisa foram executados em três fases: construção do instrumento, teste para avaliação do instrumento e procedimento de análise dos dados. Cada

fase foi constituída por passos que foram sendo construídos durante o processo de elaboração desta pesquisa, a sua execução e a análise. É importante destacar que a pesquisa bibliográfica permeou todas as fases da pesquisa de forma contínua (no início) e depois intermitente, sempre que se fazia necessário.

A pesquisa bibliográfica foi executada nas bases de dados disponibilizadas na BCo, COMUT, em livros e em consultas pela internet. As palavras-chave mais utilizadas foram: satisfação, acessibilidade, ensino superior e pessoa com deficiência. Essas palavras eram substituídas por outras quando necessário: pessoa com deficiência visual, educação especial, inclusão, por exemplo, mas estavam sempre vinculadas às palavras mais utilizadas. O ponto de partida para a busca de dissertações, teses e artigos nacionais foi definido a partir de 2000 - ano em que foram incrementados os estudos sobre a inclusão no ensino superior (BUENO, 2002; VALDÉS, 2005); os artigos internacionais foram buscados a partir da década de 80 do século passado (WISEMAN; EMRY; MORGAN, 1988; WEST, 1993; STANLEY, 2000). Nos artigos, dissertações e teses encontrados, buscou-se sempre averiguar se foram utilizados instrumentos de mensuração da satisfação da pessoa com deficiência.

2.1.10.1 Construção do instrumento

Esta fase foi executada em duas etapas: desenvolvimento do instrumento (passos 1, 2 e 3) e testagem do mesmo (passos 4 e 5):

1. Construção preliminar do questionário;
2. Envio para juízes;
3. Reformulação do questionário segundo as orientações obtidas através dos juízes;
4. Aplicação do pré-teste do questionário;
5. Reformulação do questionário segundo as percepções obtidas durante a aplicação do pré-teste, bem como por sugestão dos participantes.

2.1.10.2 Tese para avaliação do instrumento

Nesta fase prática foram dados quatro passos:

1. Contato com os alunos que possuíam deficiência de acordo com as informações da ProGrad, IFSP, curso Pré-Vestibular e Pós-Graduação;
2. Aplicação do questionário aos alunos que aceitaram fazer parte da pesquisa;
3. Sistematização dos dados do questionário por um software estatístico;

4. Visita *in loco* a todos os trechos indicados pelos alunos (favoráveis e não favoráveis), para identificar e fotografar as barreiras arquitetônicas e urbanísticas e os facilitadores.

2.1.10.3 Procedimento de análise dos dados

Os dados obtidos nos questionários foram sistematizados e analisados de forma quantitativa e qualitativa por meio de testes estatísticos que atendiam às condições da amostra. Os dados qualitativos sobre os percursos favoráveis ou desfavoráveis, apontados pelos alunos, bem como os registros fotográficos desses ambientes, foram comparados à luz das legislações e normas vigentes na área específica. As expectativas prévias, incluídas no fator Psicoafetivo, foram analisadas pela Análise de Conteúdo.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

“... se uma coisa existe, ela existe em certa quantidade; se existe em certa quantidade, ela pode ser medida”.

Edward L. Thorndike

Medição em ciências sociais não pode ser entendida como medição em ciências físicas, já que naquelas os fenômenos são abstratos. Sampieri, Collado e Lucio (2006) sugerem que é mais adequado definir a medição como o processo que vincula conceitos abstratos com indicadores empíricos. Neste caso, o instrumento de medição é central para a coleta de dados. Duas considerações são levantadas por esses autores: do ponto de vista empírico - a resposta que pode ser observada - e do ponto de vista teórico - o interesse que está situado no conceito subjacente, que não pode ser observado, mas é representado pela resposta.

3.1 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO

Um instrumento de medição é um recurso utilizado para registrar informações, ou dados, sobre variáveis pré-selecionadas da pesquisa. A escolha de um instrumento de medição pode ser feita de duas maneiras: escolha de um instrumento já desenvolvido e disponível que atenda aos requisitos da pesquisa em foco ou construção de um novo instrumento seguindo a técnica recomendada para esse fim (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Neste estudo, foi escolhida a opção de construir um instrumento que mensurasse o grau de satisfação de alunos com deficiência no ensino superior, com relação ao seu acesso e à sua permanência. A decisão de construir o instrumento foi decorrente do fato de não se ter encontrado, na literatura pesquisada, outro que correspondesse aos objetivos específicos desta pesquisa e à realidade brasileira.

3.1.1 Instrumentos de medição

A psicometria é o conjunto de técnicas que permite a quantificação dos fenômenos psicológicos - um processo. Medir é atribuir magnitude a certas propriedades de um objeto ou

classe de objetos, obedecendo a regras preestabelecidas, com a ajuda do sistema numérico, a fim de que sua validade possa ser provada empiricamente (ERTHAL, 2003).

Porém, o processo de medição em psicologia é bem mais complexo do que nas ciências exatas, pois o que se mede é uma variável definida como uma característica que cada indivíduo possui em diferentes níveis (ERTHAL, 2003). Considerando isto, Bunchaft e Cavas (2002) assinalam que nas variáveis psicológicas e humanas, o que se mede não são objetos, mas propriedades ou características dos objetos, por meio de seus indicadores que são os comportamentos observáveis. Neste caso, existem propriedades simples e complexas, sendo as primeiras medidas por observação direta e as segundas, inferidas por não serem observáveis através de seus indicadores (BUNCHAF e CAVAS, 2002).

Para que se possa medir um construto (conceito teórico não observável), utilizam-se técnicas e instrumentos de avaliação, consistindo-se em um método para obter as informações desejadas (ERTHAL, 2003). Existem três técnicas de coleta de informações: observação, inquirição e testagem. A inquirição pode ser realizada por meio de um questionário ou por entrevista, e dentro das opções do questionário tem-se o inventário, a escala de atitude e o levantamento de opinião (ERTHAL, 2003). Na escala de atitudes, o sujeito é solicitado a expressar sua atitude, ou crença com relação à determinada afirmação ou pergunta. As principais escalas de auto-relato para medir atitudes, de acordo com Oliveira (2001), são: a escala de *Thurstone*; a escala de Diferencial Semântico; a escala de *Stapel*; a escala de *Likert*; a escala de *Guttman*; e a escala de *Alpert* (Quadro 14).

Quadro 14 - Escalas de Atitudes

ESCALA	OBJETIVO
Escala de <i>Thurstone</i>	Consiste num conjunto de declarações em que cada uma possui um valor predefinido na escala e é apresentada aos respondentes para que dela concordem ou discordem.
Escala de Diferencial Semântico	Mostra a posição de uma atitude em relação ao objeto da pesquisa em uma escala itemizada de sete pontos, o que revela a força e a direção da atitude.
Escala de <i>Stapel</i>	É uma modificação da escala de diferencial semântico, cuja diferença consiste na utilização de uma escala de pontuação verbal unipolar de 10 pontos com valores de + 5 a -5 que medem simultaneamente a força e a direção da atitude.
Escala de <i>Likert</i>	Requer que os entrevistados indiquem o grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida.
Escala de <i>Guttman</i>	Similar à escala <i>Likert</i> , sendo um método de escalas acumulativas, significando que as afirmações selecionadas incorporam a ideia da afirmação anterior.
Escala de <i>Alpert</i>	Método que compara o objeto que está sendo medido dentro de uma espécie de <i>continuum</i> , associada a três dimensões diferentes: importância do atributo, satisfação em relação ao atributo e diferença do atributo entre os objetos que estão sendo avaliados.

Fonte: Oliveira (2001), sistematizado pela autora.

3.1.2 Construção de medida psicométrica

Com o objetivo de conhecer o grau de satisfação das pessoas com deficiência em relação ao acesso e permanência em uma universidade, propõe-se a construção de um instrumento que mensure esse atributo. Portanto, neste estudo, satisfação será o construto que se pretende medir, utilizando-se a técnica de inquirição por meio de um questionário.

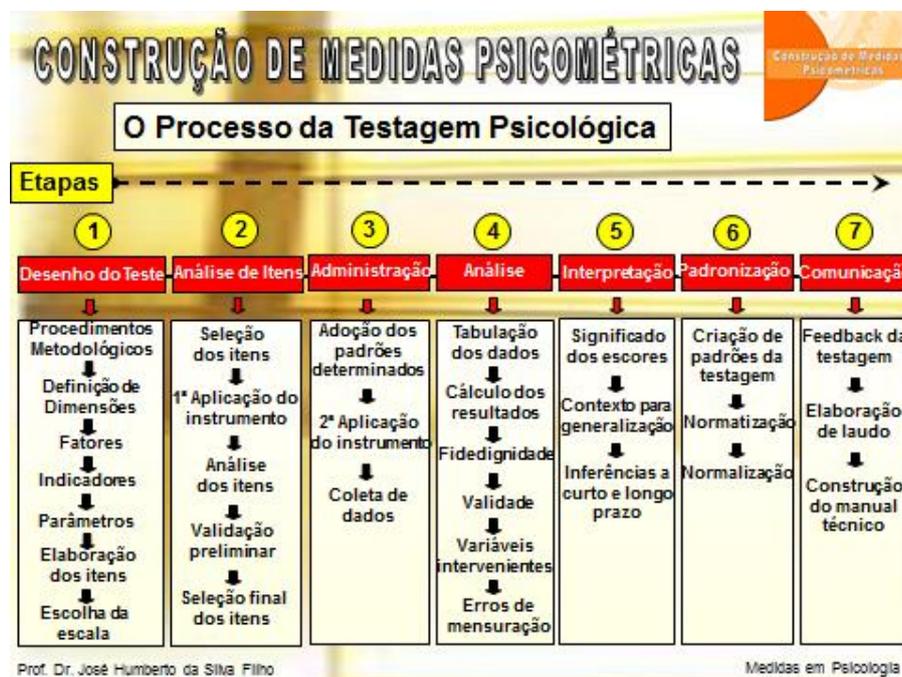
Pasquali (1998) divide a teoria e os procedimentos de construção de escalas psicológicas em três polos, que são: procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). O procedimento teórico enfoca a teoria que fundamenta o construto para o qual se quer desenvolver um instrumento de medida, ou seja, explicita a teoria do traço latente (PASQUALI, 1998). O construto deve ter uma dimensionalidade, uma definição constitutiva e operacional, para que possa ser operacionalizado em tarefas comportamentais. Por dimensionalidade se entende a estrutura interna (semântica) do atributo: uni ou multifatorial. A dimensionalidade irá apontar a qualidade e quantidade de características que sejam discerníveis no construto que se pretende avaliar. A definição constitutiva são os termos que aparecem em dicionários e enciclopédias, sendo realidades abstratas, também chamadas de fatores ou variáveis latentes. A definição operacional, como o próprio nome indica, são comportamentos físicos através dos quais o construto se expressa, ou seja, é o comportamento observável com possibilidade de mensuração.

A psicometria procura explicar o sentido das respostas dadas pelos sujeitos por meio de uma série de tarefas, também chamadas de itens (PASQUALI, 2009b). Essa medida psicométrica pode ser feita pela Teoria Clássica dos Testes (TCT) e pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). No primeiro caso os parâmetros envolvidos são comportamentais (observáveis) e, no segundo caso, além dos parâmetros comportamentais entram os processos definidos como traços latentes (não observáveis). De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), a TRI propõe modelos para os traços latentes, que podem ser inferidos por meio de observações de variáveis secundárias que estejam relacionadas ao construto.

Segundo Silva-Filho (2007), de um modo geral, o processo de testagem psicológica pode ser sintetizado mediante uma série de etapas, que são: desenho do teste; análise de itens; administração; análise; interpretação; padronização; e comunicação. O desenho do teste envolve sete etapas, que são: procedimentos metodológicos; definição das dimensões; fatores

(variáveis latentes); indicadores (descritores); parâmetros (medidas); elaboração dos itens; e escolha do tipo de item ou escala (Figura 2).

Figura 2 - Construção de medidas psicométricas



Fonte: Silva-Filho, 2007.

Os procedimentos metodológicos referem-se à escolha do construto a ser investigado, seus objetivos, as variáveis do estudo, quem será avaliado e a fundamentação teórica. É importante ter claro quais são os problemas, suas perguntas e hipóteses porque estas questões subsidiarão a construção dos itens (SILVA-FILHO, 2007). Estes procedimentos realizados foram incorporados às demais etapas, sendo materializados por meio de uma matriz de especificações (Quadro 15).

A matriz de especificações de teste é um dos procedimentos mais utilizados para o estudo de uma teoria e operacionalização de um construto (SILVA-FILHO, 2007). Essa matriz deve conter as dimensões, os fatores, os descritores e os itens, ou seja, as especificações do teste que clarificam, definem e/ou limitam como os itens serão redigidos. Em Psicometria, as dimensões são os elementos que constituem o construto psicológico e correspondem à representatividade do traço latente (fatores), que indicam ou constituem os descritores (comportamento observável) responsáveis na construção dos itens (SILVA-FILHO, 2007).

Quadro 15 - Modelo da Matriz de Especificações

CONSTRUTO						
DIMENSÃO	FATORES	SUBFATORES	DESCRITORES	ITENS		
	1	1.1	1.1.1	1	2	
			1.1.2	3	4	
		1.2	1.2.1	5	6	
			1.2.2	7	8	
		2	2.1	2.1.1	9	10
				2.1.2	11	12
	2.2		2.2.1	13	14	
			2.2.2	15	16	
	3		3.1	3.1.1	17	18
3.1.2				19	20	
3.2		3.2.1	21	22		
		3.2.2	23	24		

Fonte: Silva-Filho (2009) adaptado pela autora.

Pasquali (1998) propõe dez critérios para a construção dos itens e mais dois critérios referentes ao conjunto dos mesmos, ou seja, o instrumento como um todo. No primeiro caso os critérios são de: comportamento, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade e credibilidade. Os critérios de amplitude e do equilíbrio se referem ao conjunto dos itens, o segundo caso. A quantidade dos itens depende da complexidade do construto, mas Pasquali (1998) recomenda em torno de vinte itens, considerando a TRI.

Os tipos de itens, de acordo com Silva-Filho (2007), podem ser: múltipla escolha; verdadeiro-falso (certo-errado); complementação (de lacuna ou complementar); associação (emparelhamento); resposta curta; escala graduada (*Likert*, Diferencial Semântico etc.); manchas de tinta; pictórico; gráfico; execução de procedimento; utilização de objetos e materiais; e interpretação. A construção dos itens, sendo uma das etapas do processo de elaboração de medidas psicométricas, segue os mesmos procedimentos para o teste como um todo, devendo refletir fielmente os descritores correspondentes (SILVA-FILHO, 2007). Os

itens devem retratar fielmente um descritor e, segundo Anastasi (1977), o construtor destes deve decidir quanto à forma mais apropriada para o mesmo.

A fim de saber se os itens construídos representam fielmente ou medem o construto em questão, faz-se necessário a testagem do instrumento. Pasquali (1998) recomenda que o instrumento seja submetido a uma análise teórica dos itens através da análise semântica e da análise dos juízes. Ainda de acordo com esse autor, a análise semântica objetiva verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população alvo, e a análise dos juízes objetivam verificar a adequação da representação comportamental da variável latente.

Para a análise semântica dos itens, Pasquali (1998) ainda recomenda que seja ouvida uma amostra de extrato mais baixo (menor habilidade) e mais alto (maior habilidade) da população alvo. Esta consulta tem por objetivo evitar a dificuldade de compreensão e a deselegância. Para a análise de juízes recomenda-se consultar peritos na área do construto, considerando que sua tarefa é ajuizar se os itens estão se referindo ou não ao que se quer medir.

3.1.3 Procedimento de construção do questionário

Considerando o anteriormente exposto, procedeu-se a construção de um instrumento que mensurasse a satisfação dos alunos com deficiência, com relação ao acesso e à permanência no ensino superior. Após a realização dos procedimentos metodológicos, procedeu-se a construção da Matriz de Especificações, que teve várias versões até a finalização do questionário. Para um maior esclarecimento do procedimento adotado nesta pesquisa, irá se descrever as etapas de forma sucessiva até a finalização do instrumento.

3.1.3.1 Definição constitutiva do construto

A palavra satisfação vem do latim, sendo uma combinação de *satis* (advérbio que significa bastante, suficientemente, muito) com *facere* (fazer, criar, cumprir, praticar), segundo o Dicionário Latino-Português de Francisco Torrinha (TORRINHA, 1945). De acordo com o dicionário Aurélio *on-line* (FERREIRA, 2010), satisfação é o “contentamento, ou prazer, que resulta da realização do que se espera ou se deseja”. E de acordo com o dicionário *on-line* Michaelis (WEISZFLOG, 2010), é o “ato ou o efeito de satisfazer-se, sendo

uma qualidade ou um estado de contentamento resultante de algo que ocorre à nossa vontade ou contentamento”.

Nos Descritores em Ciências da Saúde – DeCS²¹ foram encontrados quatro descritores para satisfação: satisfação do consumidor; satisfação no emprego; satisfação pessoal; e satisfação do paciente. O descritor que mais se enquadra em nossa pesquisa é o da satisfação pessoal, definido como uma “experiência pessoal de satisfação em relação a uma necessidade ou desejo, e a qualidade ou estado de estar satisfeito”. Também foi encontrado outro descritor no DeCS que tem relação com a presente pesquisa, que é o “comportamento espacial definido como uma reação de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, com relação ao ambiente circundante imediato, incluindo os objetos animados e inanimados neles presentes”. Este descritor será utilizado para análise dos dados.

Pelo ERIC – *Education Resources Information Center Thesaurus* satisfação é a “disposição ou estado de espírito alcançado pela satisfação das necessidades, motivações e expectativas”. Nesta base de dados, atitude é definida como: “Predisposição para reagir a determinadas pessoas, objetos, situações, ideias etc., de uma forma particular - nem sempre realizada conscientemente (como são as crenças), nem facilmente verbalizada (como são as opiniões), caracterizadas como afetivas ou valorativas”.

Como a satisfação que interessava é a que está relacionada com o deslocamento, a usabilidade e a comunicação das pessoas alvo para a realização das suas atividades acadêmicas, desejou-se saber se as barreiras encontradas podem se constituir em obstáculos para o êxito acadêmico (permanência). Dentro desta perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (nacional e internacional) em artigos, monografias, dissertações e teses que tratam do tema, utilizando as seguintes palavras-chave: satisfação; nível superior; acessibilidade; pessoa com deficiência. Do resultado, selecionaram-se artigos, monografias, dissertações e teses que continham, pelo menos, os termos satisfação e nível superior.

Como resultado da pesquisa bibliográfica realizada, para se encontrar uma definição nos dicionários e nos descritores DeCS e ERIC, optou-se pela definição deste último, ou seja, satisfação é a “disposição ou estado de espírito alcançado pela satisfação das necessidades, motivações e expectativas”, porém, incorporando à experiência pessoal citada na definição do

²¹ É um vocabulário estruturado e trilingue criado pela BIREME para uso na indexação de artigos de revistas científicas, livros, anais de congressos, relatórios técnicos e outros tipos de materiais, assim como para ser usado na pesquisa e recuperação de assuntos da literatura científica nas bases de dados LILACS, MEDLINE e outras.

DeCS (Quadro 16). O construto satisfação será considerado unidimensional, um *continuum* entre um estado favorável e outro desfavorável.

Quadro 16 - Definição de satisfação

Definição constitutiva do construto SATISFAÇÃO		
Dicionário Latino-Português de Francisco Torrinha	A palavra satisfação vem do latim, sendo uma combinação de <i>satis</i> (advérbio que significa bastante, suficientemente, muito) com <i>facere</i> (fazer, criar, cumprir, praticar).	
Dicionário do Aurélio on-line	Contentamento, ou prazer, que resulta da realização do que se espera ou se deseja.	
Dicionário on-line Michaelis	Ato ou o efeito de satisfazer-se, sendo uma qualidade ou um estado de contentamento resultante de algo que ocorre à nossa vontade ou contentamento.	
Descritores em Ciências da Saúde – DeCS	Satisfação do consumidor	Experiência pessoal de satisfação em relação a uma necessidade ou desejo, e a qualidade ou estado de estar satisfeito.
	Satisfação no emprego	
	Satisfação do paciente	
	Satisfação pessoal	
ERIC – <i>Education Resources Information Center Thesaurus</i>	Disposição ou estado de espírito alcançado pela satisfação das necessidades, motivações e expectativas.	

Fonte: A autora.

Considerando a definição constitutiva, pergunta-se, mais especificamente, satisfação relativa a que, a quem ou com o que. Desta forma, para atender aos objetivos desta pesquisa, o construto satisfação foi dividido em quatro fatores, que são: (1) satisfação estrutural; (2) satisfação operacional; (3) satisfação psicoafetiva; e (4) atitude diante dos obstáculos. Os dois primeiros se referem a aspectos externos ao aluno, e os dois últimos se referem a aspectos internos ao aluno, suas percepções e ações.

Cada fator foi definido e subdividido em subfatores, dando-se início à construção da Matriz de Especificações, sendo que esta foi sendo modificadas, tantas vezes quantas foram necessárias, para abarcar o que foi proposto. Esse processo deu origem ao que é apresentado no Quadro 17. Tanto os instrumentos nacionais e internacionais, quanto os estudos sobre o aluno com deficiência no ensino superior foram consultados para a construção desta matriz.

Quadro 17 - Construção da Matriz de Especificações

SATISFAÇÃO		
FATOR	DEFINIÇÃO	SUBFACTORES
ESTRUTURAL	É a satisfação com a estrutura física do <i>campus</i> , compreendendo os prédios e as vias internas de circulação.	Satisfação em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouros e telefones públicos;
		Satisfação em relação às edificações de prédios públicos (alojamento, prefeitura, biblioteca, auditórios, ginásios, área de convivência etc.) ou de iniciativa privada (bancos, setor de alimentação, reprografias etc.).
OPERACIONAL	É a satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência no <i>campus</i> , bem como os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo, para o desenvolvimento acadêmico.	Satisfação com o processo seletivo;
		Satisfação em relação ao estacionamento;
		Satisfação com o favorecimento de autonomia e locomoção (pisos táteis, escadas com corrimão, rebaixamento de calçadas, faixa de segurança para pedestres elevada, placas de sinalização, informações em código Braille etc.);
		Satisfação com relação ao desenvolvimento acadêmico (recursos pedagógicos, recursos operacionais, apoio de professores e colegas e participação em eventos internos).
PSICOAFETIVO	É a satisfação intra e interpessoal do aluno com deficiência com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição.	Satisfação com relação às expectativas prévias;
		Sentimento de segurança pessoal (intrapessoal);
		Sentimento de inclusão social por parte da instituição, professores e colegas.
ATITUDES DIANTE DE OBSTÁCULOS	São os comportamentos diante das barreiras	Barreiras arquitetônicas e urbanísticas (escadas, portas, banheiros, vegetação, placas etc.);
		Barreiras atitudinais (colegas, professores etc.);
		Barreiras decorrentes de transportes não adaptados (ônibus municipal e interno);
		Barreiras pela falta de recursos pedagógicos e operacionais (lupa, computador etc.).

Fonte: A autora.

3.1.3.2 Definição operacional do construto

Com a finalidade de testar definições operacionais, ou seja, que fornecessem informações observáveis e mensuráveis buscou-se verbos de ação que especificassem o que se esperava e que servissem de referência para a elaboração dos itens. Depois de consultar vários questionários que tratavam da satisfação dos alunos no ensino superior, satisfação do consumidor nos serviços de saúde, qualidade de vida etc., chegou-se aos seguintes verbos: caminhar; atravessar, subir; descer, usar; interpretar e comunicar. Também se optou por

verbos que, apesar de serem ações não observáveis, podiam ser respondidos por sim-não, tais como: saber; conhecer, entender; pedir, sentir e participar. Esses verbos foram utilizados para a construção das perguntas dos itens, tendo sido feitos e refeitos tantas vezes quantas foram necessárias para uma maior clareza da questão.

3.1.3.3 Elaboração dos itens

A partir das definições constitutivas e operacionais foram elaborados os itens, procurando sempre atender aos atributos do construto e alimentando a Matriz de Especificações. Desta forma, seria possível visualizar alguma ambiguidade ou fuga dos objetivos do construto.

Como auxílio na elaboração dos itens, nos valemos de nossa vivência no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de São Carlos - CONDEF, tanto dialogando com os integrantes do conselho, quanto participando de eventos, dentro e fora do município, com o mesmo público. Nos eventos, internos e externos, foram feitas observações assistemáticas do comportamento de pessoas com deficiência em seus deslocamentos e vivências em ambientes diversos (salas fechadas, ruas, elevadores, restaurantes, banheiros, transporte rodoviário etc.). Essa vivência ofereceu-nos conhecimentos sobre o ponto de vista das pessoas com deficiência.

Esses conhecimentos foram comparados com a literatura na área específica sobre satisfação acadêmica, satisfação do consumidor, satisfação com os serviços de saúde, satisfação com a qualidade de vida. Isto subsidiou a construção dos itens para que fossem comuns a todos e para que expressassem os atributos do construto.

De posse dos itens, chegou-se ao momento de consultar um extrato mais baixo e um mais alto da população alvo com relação à compreensão semântica utilizada. Como a população alvo eram alunos de graduação e pós-graduação, o extrato mais baixo foi constituído por pessoas que tinham até o ensino médio (antigo 2º Grau) e o extrato mais alto foram professores da pós-graduação. Foram consultadas 10 pessoas que possuíam até o ensino médio completo e cinco professores da pós-graduação.

Após a averiguação, optou-se pela escala tipo Diferencial Semântico para as respostas dos itens. De acordo com Oliveira (2001), a Escala de Diferencial Semântico tem como pressuposto que o significado de um objeto detém distinções sutis e difíceis de serem descritas e descobertas. Esse método foi desenvolvido por Osgood, Suci e Tannenbaun em

1957, com o objetivo de mensurar o **significado conotativo dos conceitos**. Para Pereira (1986), baseado no objetivo dos autores do método, o propósito é medir o **significado afetivo**, sendo um instrumento que permite registrar, quantificar e comparar o significado de um ou vários conceitos, para um ou vários indivíduos. Essas características do método, grifadas pelo pesquisador, foram o motivo de sua escolha.

O método consiste em uma escala bipolar de sete pontos cujos extremos são definidos por um adjetivo, sendo que guardam entre si a diferença desejada. Na escala de 1 a 7, a posição 4 é a origem e as demais posições (3, 2, 1 e 5, 6, 7) são medidas de sentimentos de quanto se aproximam ou se afastam dos extremos.

3.1.3.4 Identificação dos adjetivos para a Escala de Diferencial Semântico

Para a seleção dos pares dos adjetivos bipolares que fariam parte do instrumento de medição, consultaram-se referências bibliográficas com relação à Escala de Diferencial Semântico (PEREIRA, 1986; OLIVEIRA, 2001; ROSE, BORTOLOTTI, 2007).

Esses adjetivos foram coletados dos diversos estudos mencionados nos itens 1.3.2 e 1.3.3 e por Pereira (1986). Desta forma selecionou-se 70 adjetivos que foram colocados em um quadro e, em seguida, foram submetidos a 25 alunos de graduação e pós-graduação para os mesmos indicarem o antônimo (Apêndice A). A forma de consulta foi tanto presencial como por meio de e-mail, sempre explicando os objetivos da pesquisa e as definições dos fatores. Houve um retorno de 52% (13) dos quadros entregues aos alunos.

Com as respostas obtidas nos quadros foi feito um cruzamento dos adjetivos (antônimos) mais frequentes e as sugestões dos participantes. O resultado corroborou com os estudos feitos por Pereira (1986) quanto aos pares de determinados adjetivos. Os pares de adjetivos resultantes foram 31 e estão listados no Quadro 18.

De posse dos pares de adjetivos, foram feitas várias simulações para encontrar os pares que mais se adequassem aos itens. Depois de concluída essa etapa, o questionário ficou constituído por 72 questões distribuídas de acordo com os atributos do construto (estrutural, operacional, psicoafetivo e atitudes diante de obstáculos). Este instrumento é precedido por um questionário sociodemográfico e uma classificação socioeconômica.

Quadro 18 - Par de adjetivos selecionados para a construção da Escala de Diferencial Semântico

PARES DE ADJETIVOS RESULTANTES	
Acessível/ Inacessível	Experiente/Inexperiente
Adequado/Inadequado	Fácil/Difícil
Agradável/Desagradável	Favorável/Desfavorável
Apto/Inapto	Forte/Fraco
Atendido/Não atendido	Interessante/Desinteressante
Boa/Ruim	Motivado/Desmotivado
Certo/Errado	Positivo/Negativo
Competente/Incompetente	Rápido/Lento
Completo/Incompleto	Satisfatório/Insatisfatório
Compreensível/Incompreensível	Seguro/Inseguro
Confiante/ Não confiante	Sempre/Nunca
Confortável/Desconfortável	Total/Parcial
Conhecido/Desconhecido	Totalmente/Parcialmente
Corajoso/Medroso	Útil/Inútil
Eficiente/Ineficiente	Utilizados/Não utilizados
Existente/Inexistente	

Fonte: A autora.

3.1.3.5 Análise teórica dos itens

Pela pesquisa bibliográfica, foi possível identificar os profissionais que atuavam nas áreas em questão: educação especial, acessibilidade, satisfação acadêmica, construção e desconstrução dos espaços. Eram profissionais de áreas variadas (engenheiros, arquitetos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, advogados e administradores). Foi enviado, via correio eletrônico, um formulário denominado “ANÁLISE DOS ITENS DO TESTE POR JUÍZES”, com instruções para preenchimento e um breve resumo do projeto de pesquisa para 27 profissionais. Esse formulário era composto tanto da análise semântica dos itens quanto da pertinência destes para medir o construto em questão. Cada item apresentava um espaço para análise do juiz convidado, em que este assinalava um parêntese referente à pertinência do item e adequação semântica, podendo fazer sugestões de mudanças (Quadro 19). As pontuações variavam de 1 a 5, sendo a nota 5 a melhor pertinência e adequação.

Quadro 19 - Modelo para análise dos juízes convidados

ANÁLISE DE JUÍZES	
Pertinência do Item	Menos (1) (2) (3) (4) (5) Mais
Sugestão de mudança	
Adequação semântica	Menos (1) (2) (3) (4) (5) Mais
Sugestão de mudança	

Fonte: Silva-Filho (2009) adaptado pela autora.

Dos questionários enviados, doze retornaram, sendo que dez aceitaram fazer parte da pesquisa e dois recusaram por motivos diversos. De posse das análises e sugestões enviadas, foi feita uma leitura dos dados. Dos questionários enviados, dois abrangiam apenas análises qualitativas (sem notas aos itens) e oito preencheram totalmente as condições propostas.

Os resultados foram sistematizados no programa *Excel* e posteriormente analisados por um *software* para análise de dados estatísticos. Por meio dessa análise observou-se que a maioria dos itens obteve média maior que 4,0 (quatro), indicando uma boa pertinência e estruturação semântica. Os itens que obtiveram média até 4,0 foram imediatamente indicados para reformulação, conforme é apresentado no Apêndice B. Além dos 12 itens indicados para imediata revisão, os juízes também ofereceram contribuições de natureza qualitativa a todos os itens do questionário, que também foram examinados e reescritos. Analisando as sugestões e orientações dos juízes, item por item, alguns destes foram eliminados ou anexados a outros itens, e outros foram modificados quanto à forma de redação, totalizando 49 itens.

O novo questionário foi submetido ao pré-teste com alunos que estivessem cursando o nível superior, graduação ou pós-graduação, com deficiência, tanto desta IFE (aluno especial) quanto de outras cidades do país. Foram ouvidos oito alunos: dois com deficiência visual (um cego e outro com baixa-visão), três com deficiência física (dois cadeirantes e um com mobilidade reduzida) e três com deficiência auditiva (dois com surdez e um com baixa-audição). Na aplicação do questionário, com o aluno específico, eram observadas: as dificuldades de entendimento; a pertinência quanto à deficiência específica; as questões que não se aplicavam; e as questões ausentes. O método empregado foi o de entrevista, em que cada item era comentado e discutido com o participante, ouvindo-se suas percepções, dúvidas e questionamentos.

Para as pessoas com deficiência visual, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o questionário em Braille, porém, os participantes preferiram que lêssemos os mesmos, um por não saber ler em código Braille e outro por achar o processo demorado. Os participantes que tinham deficiência auditiva total (surdez) foram ouvidos por meio de um intérprete em Libras, e ao que tinha baixa audição foi aplicado o questionário por e-mail. Após a conclusão do pré-teste foi feita a sistematização das informações obtidas, resultando em um novo questionário com 48 questões.

A Matriz de Especificações finais deu origem a um instrumento com quatro fatores: Satisfação Estrutural (18 itens); Satisfação Operacional (13 itens); Satisfação Psicoafetiva (07 itens); Atitude diante de obstáculos (10 itens), como mostra o Quadro 20.

Quadro 20 - Resumo da Matriz de Especificações

SATISFAÇÃO ESTRUTURAL		
Nº de itens	Itens	Questões
18	Do item 01 ao 18	<p>O caminho até minha sala é...</p> <p>Atravessar as ruas internas é...</p> <p>As escadas que eu utilizo são...</p> <p>As rampas que eu utilizo são...</p> <p>Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são...</p> <p>Os elevadores que eu utilizo são...</p> <p>Os espaços de sala de aula são...</p> <p>As portas de entrada das salas de aula são...</p> <p>Os banheiros que utilizo são...</p> <p>A acessibilidade aos bebedouros é...</p> <p>A acessibilidade aos telefones públicos...</p> <p>O caminho até a biblioteca principal ou setorial é...</p> <p>O caminho até o restaurante universitário é...</p> <p>O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é...</p> <p>As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são...</p> <p>O caminho até os serviços de Bancos é...</p> <p>O caminho até os serviços de reprografia é...</p> <p>O caminho até os serviços de alimentação é...</p>
SATISFAÇÃO OPERACIONAL		
Nº de itens	Itens	Questões
13	Do item 19 ao 31	<p>As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção estavam...</p> <p>Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram...</p> <p>O instrutor/orientador/leitor que me auxiliou nas provas de seleção foi...</p> <p>As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamento são...</p> <p>Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.</p> <p>Já sofri acidentes por causa das barreiras arquitetônicas ou urbanísticas.</p> <p>O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas são...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são...</p> <p>O recurso humano oferecido na biblioteca é...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados nas bibliotecas são...</p> <p>Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes.</p> <p>O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos é...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados nas palestras e outros eventos são...</p>
SATISFAÇÃO PSICOAFETIVA		
Nº de itens	Itens	Questões
07	Do item 32 ao 38	<p>Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram...</p> <p>Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são...</p> <p>É constrangedor me deslocar no <i>campus</i>.</p> <p>Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado(a) é...</p> <p>Sinto-me incluído(a) na instituição.</p> <p>Sinto apoio dos professores para a minha integração no curso.</p> <p>Sinto apoio dos colegas para a minha integração no curso.</p>
ATITUDE DIANTE DE OBSTÁCULOS		
Nº de itens	Itens	Questões
10	Do item 39 ao 48	<p>Peço ajuda para me locomover nos diversos ambientes sem constrangimento.</p> <p>Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras arquitetônicas e urbanísticas encontradas no <i>campus</i>.</p> <p>Considero acionar o Ministério Público quando as minhas necessidades, quanto à acessibilidade, não são atendidas.</p> <p>Quando encontro um obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.</p> <p>Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível.</p> <p>Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimento.</p> <p>A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.</p> <p>As barreiras atitudinais vivenciadas me levam a pensar em abandonar o curso.</p> <p>Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do <i>campus</i> sem constrangimento.</p> <p>Prefiro comprar os recursos de que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à instituição.</p>

Fonte: A autora.

3.1.4 Questionário final

Considerando que nos objetivos específicos constam a identificação do perfil socioeconômico e os conhecimentos sobre a legislação específica de acessibilidade, o instrumento final foi composto de três partes. A primeira parte são os dados gerais do participante da amostra; a segunda parte corresponde aos Critérios de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009); a terceira parte é a escala de satisfação. Esse instrumento foi nomeado Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA está em experimentação, necessitando de novas aplicações para fins de adequação e validação (Apêndice C).

CAPÍTULO 4 – APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Como as pessoas se sentem é, geralmente, tão importante quanto o que elas fazem.
B. F. Skinner

Após a definição do perfil da amostra e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, deu-se início ao levantamento de dados, por meio da verificação de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, para a identificação de alunos com deficiência na UFSCar (graduação, pós-graduação e cursinho pré-vestibular) e no IFSP. Para isto, foram enviados ofícios da secretaria do PPGEs, nos apresentando e solicitando as informações sobre a existência de alunos com deficiência em cada setor. Os setores contatados foram a Pró-Reitoria de Graduação – ProGrad/UFSCar, a Diretoria Geral do IFSP e a Coordenadora do Núcleo de Extensão UFSCar-Escola. Como não foram identificados alunos com deficiência no IFSP, a amostra foi composta apenas por alunos vinculados à UFSCar.

4.1 A AMOSTRA

A amostra obtida constou de dois alunos do cursinho pré-vestibular, nove de graduação e sete de pós-graduação, totalizando 18 pessoas. Em 1999, Emmel e Castro (2003) identificaram oito alunos com deficiência na graduação e na pós-graduação da UFSCar. Quanto ao tipo de deficiência, oito possuíam deficiência visual (DV), três deficiência auditiva (DA), seis deficiência física (DF) e um tinha dificuldades de aprendizagem (DAp) decorrente do tratamento de doença crônica (Quadro 21). A amostra reduzida é um resultado de uma espécie de funil com relação à escolarização da pessoa com deficiência, em que poucos conseguem chegar ao ensino superior.

Embora o principal requisito para compor a amostra fosse que o aluno tivesse vivência nas dependências físicas do *campus* (prédios, seus elementos arquitetônicos e vias públicas), também nos interessava avaliar a satisfação do aluno quanto à operacionalização das atividades cotidianas, acadêmicas ou não, no *campus*. Por essa razão, além de alunos com DV e DF, a amostra é composta por alunos com DA e DAp.

A identificação dos alunos foi difícil e trabalhosa por vários fatores: população existente ainda pequena, falta de clareza no preenchimento do formulário de auto-declaração de deficiência, estigma que ainda persiste sobre a pessoa que tem uma deficiência, receio de alguns departamentos em identificar o aluno com deficiência e ainda pelos próprios alunos

que relutam em se identificar como tendo uma deficiência. Essa dificuldade também foi relatada por Amaral (1998) em outros *campi* do ensino superior no Brasil.

Quadro 21 - Tipos de deficiência da amostra

N°	Sujeito	Gênero	Tipo de deficiência	Manifestação da deficiência	Causa	Recursos utilizados
01	DV1	M	DV (cego)	Infância	Sarampo/Acidente	Bengala longa
02	DV2	M	DV (cego)	Nascimento	Retinose pigmentar	Bengala longa
03	DV3	F	DV (baixa-visão)	Nascimento	Catarata	-
04	DV4	M	DV (baixa-visão)	Infância	Ceratocone	-
05	DV5	F	DV (baixa-visão)	Nascimento	Glaucoma	-
06	DV6	M	DV(baixa-visão)	Nascimento	Toxoplasmose materna (Ceratocone, catarata, lesão no fundo do olho)	-
07	DV7	F	DV(baixa-visão)	Nascimento	Síndrome de Goldenhar	Bengala longa
08	DV8	M	DV (baixa-visão)	Nascimento	Ceratocone	-
09	DA1	F	DA (moderada/severa)	Infância	Rubéola e infecção no ouvido	Órtese auditiva nos dois ouvidos
10	DA2	M	DA (leve/moderada)	Infância	Meningite	Órtese auditiva nos dois ouvidos
11	DA3	F	DA (moderada/severa)	Adulto	Meningite	Implante coclear
12	DF1	M	DF (severa)	Nascimento	Amiotrofia espinhal (degenerativa)	Cadeira de roda motorizada
13	DF2	M	DF (severa)	Adulto	Acidente de trânsito	Cadeira de roda manual
14	DF3	M	DF (moderada) ²²	Nascimento	Paralisia cerebral e incompatibilidade sanguínea (mãe)	Órtese auditiva nos dois ouvidos
15	DF4	F	DF (leve)	Nascimento	Hemiparesia	-
16	DF5	F	DF (leve)	Nascimento	Parto prematuro devido ao descolamento da placenta e anoxia	-
17	DF6	F	DF (leve)	Nascimento	Anoxia neonatal – hemiparesia direita	-
18	DAP1	F	DAP	Adulto	Epilepsia	-

Fonte: A autora

²² O aluno possui deficiência múltipla, porém a mais acentuada é a deficiência física, razão de estar nesse grupo.

4.1.1 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

4.1.1.1 Graduação

A ProGrad, após receber o ofício do PPGEs, encaminhou a solicitação feita para a Divisão de Controle Acadêmica – DiCA, que nos forneceu um cadastro de alunos especiais com informações sobre o curso e o tipo de deficiência específica. Os alunos estavam agrupados por tipo de deficiência: visual, auditiva, física, múltipla, altas habilidades ou outras necessidades, totalizando com um total de 25 alunos (Tabela 8). Esse banco de dados é baseado na identificação pela auto-declaração dos alunos no ato da matrícula.

Tabela 8 - Relação de alunos especiais fornecidos pela DiCA

NECESSIDADES ESPECIAIS	QUANTIDADE
Deficiência visual	6
Deficiência auditiva	4
Deficiência física	3
Deficiências múltiplas	1
Altas habilidades	1
Outras necessidades	10
Total	25

Fonte: DiCA/UFSCar, 2010.

Entretanto, quando buscamos encontrar os alunos listados, a realidade era outra. Muitos alunos haviam assinalado que tinham uma deficiência visual porque usavam óculos, outros eram alunos de intercâmbios (alunos especiais), outros eram alunos virtuais (ensino à distância) ou de outro *campus* da UFSCar, outros disseram que não tinham conhecimento de que estavam na listagem de alunos especiais ou, no caso de não encontrar o aluno, a secretaria dos cursos afirmava que o aluno identificado não tinha nenhuma deficiência (Tabela 9).

Tabela 9 - Resultado do levantamento dos dados fornecidos pela DiCA

Auto-declaração	Quantidade	Motivo da exclusão				Amostra resultante
		Aluno virtual	Uso de óculos	Outro <i>campus</i>	Outras	
Visual	6	-	2	-	3	1
Auditiva	4	3	-	-	-	1
Física	3	2	-	-	-	1
Múltiplas	1	1	-	-	-	0
Altas habilidades	1	1	-	-	-	0
Outras necessidades	10	2	-	1	7	0
Total	25	9	2	1	10	3

Fonte: A autora.

Após essa checagem dos dados oficiais, apenas três alunos com deficiência foram encontrados. Essa constatação mostra a fragilidade do sistema de coleta das auto-declaração sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Por isso, resolvemos enviar um e-mail para a coordenação de todos os cursos da UFSCar, no qual eram apresentados os objetivos da pesquisa, sua aprovação no Comitê de Ética e os nossos meios de contato. Enquanto aguardávamos a resposta das coordenações, buscamos contato com os três alunos identificados com deficiência pela listagem da DiCA. Os três alunos aceitaram fazer parte da pesquisa, e para cada um foi perguntado se conheciam outros alunos com deficiência. Desta forma foram-se ampliando os possíveis contatos.

Dos e-mails enviados para as 33 coordenações, 13 retornaram com uma resposta, sendo que sete informaram que não tinham em seu quadro alunos com deficiência, dois informaram nosso pedido para todos os alunos e quatro disseram que tinham alunos com o perfil solicitado, porém, iriam primeiro entrar em contato com os alunos e que se esses desejassem participar da pesquisa, iriam entrar em contato com a pesquisadora. Todos esses alunos aceitaram participar, porém um já fazia parte da amostra, então a mesma passou a ser constituída por seis alunos.

Para as coordenações que não retornaram o e-mail enviado, foi feito contato por telefone ou uma visita às coordenações. Numa dessas visitas foi possível identificar mais um aluno com deficiência. Também foi identificado outro aluno com deficiência através de nossa abordagem direta, ao cruzar no *campus* com uma pessoa que apresentava o perfil procurado.

Paralelamente a essas buscas, foi feito contato com o INCLUIR – Núcleo de Acessibilidade da UFSCar que forneceu mais informações sobre os alunos com deficiência visual que utilizavam os recursos desse programa. Por fim, encaminhamos uma solicitação à Coordenadoria de Comunicação Social (CCS) da UFSCar para que divulgasse a todos os alunos a proposta da pesquisa e o nosso meio de contato. Nesta comunicação, estabelecemos um prazo de término da busca, limitada então ao fim do período letivo do 2º semestre de 2010. Não obtivemos respostas de alunos, mas um professor da engenharia nos enviou e-mail dando informações sobre barreiras urbanísticas no *campus* e uma funcionária da Biblioteca Comunitária (BCo) se dispôs a colaborar com a pesquisa, visto que a BCo já realiza trabalhos com a finalidade de atender às pessoas com deficiências.

Desta forma finalizamos a busca, com a identificação de 12 alunos, dos quais nove aceitaram participar da pesquisa. Desses três alunos que não participaram, um recusou por

estar muito ocupado, outro não compareceu ao lugar combinado para a aplicação do questionário e outro não quis se identificar.

Os dados obtidos por Almeida et al. (2010) em “*Universidade Federal de São Carlos: retratos de uma trajetória de 1970 à 2010*”, nos informam que em 2010 esta instituição possuía 6.809 alunos matriculados em cursos de graduação presencial no *campus* de São Carlos. Uma vez que não temos uma população definida de alunos com deficiência na UFSCar, utilizaremos esses dados como parâmetro, para assim compará-los aos nossos. Desta forma, considerando a população total de alunos matriculados em 2010 nos cursos presenciais no *campus* sede de São Carlos, nossa amostra de nove alunos representa apenas 0,132% da população.

4.1.1.2 Pós-graduação

Para o levantamento de alunos da pós-graduação foi feito o primeiro contato por meio de e-mails, dando informações sobre a natureza da pesquisa, seu objetivo, sua aprovação pelo Comitê de Ética e os nossos meios de contatos. A UFSCar possui 29 programas de pós-graduação em nível de mestrado, mestrado profissional e/ou doutorado, aos quais foram enviados os e-mails.

Destes, 23 retornaram informando, em sua maioria, não existir em seu quadro alunos com deficiência. Três programas informaram ter em seu quadro alunos com o perfil solicitado. Os programas que não retornaram os e-mails receberam contato por telefone. No final, obtivemos um número de sete alunos com algum tipo de deficiência matriculados nos programas de pós-graduação da UFSCar. Os cursos de especialização não foram consultados devido à brevidade de tempo do curso.

A Reitoria de Pós-Graduação (ProPG) da UFSCar nos enviou um quadro que ilustra todos os programas dessa instituição, com o número de alunos, em todo os *campi* no ano de 2010. Como nossa pesquisa se limita ao *campus* de São Carlos, só serão apresentados os dados referentes a esse local. Em 2010 a UFSCar possuía um total de 2.451 alunos matriculados em seus programas de pós-graduação, sendo 1.345 no mestrado e 1.106 no doutorado (Anexo C). Considerando que obtivemos a identificação de sete alunos com algum tipo de deficiência, tendo todos aceitado fazer parte da pesquisa, nossa amostra desse alunado representa 0,286% dos 2.451 alunos matriculados em 2010 nos programas de pós-graduação, maior, em percentual, do que a encontrada nos cursos de graduação.

4.1.1.3 Cursinho pré-vestibular

O contato com a coordenação do cursinho pré-vestibular foi realizado por meio de ofícios e por contato pessoal. Neste cursinho foram identificados dois alunos com o perfil procurado, que após contato pessoal aceitaram fazer parte da pesquisa. Apesar destes alunos não fazerem parte do ensino superior, eles foram considerados para fazer parte da amostra por frequentarem as instalações do *campus* de forma regular.

4.1.1.4 Núcleo de Acessibilidade da UFSCar

Desde 1997 funciona nas dependências da Biblioteca Comunitária (BCo) - o Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários (PROVER,) , que disponibiliza um conjunto de equipamentos de informática para registro e acesso à informação para pessoas com deficiência visual.

No dia 2 de setembro de 2008 foi inaugurado o Núcleo de Acessibilidade da UFSCar – INCLUIR. De acordo com informação de sua coordenadora, esse setor tem por objetivo articular as diferentes ações dos setores da UFSCar e está, até o presente, subordinado ao Núcleo de Extensão UFSCar-Cidadania (NUCid). Ele funciona articulando ações do Núcleo de Formação de Professores, Biblioteca Comunitária (BCo), Escritório de Desenvolvimento Físico (EDF), Prefeitura Universitária (PU), Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGPe) e Programas de Pós-graduação (ProPG).

Desde a sua implantação tem havido oficinas, cursos de curta duração para a comunidade interna e externa da UFSCar, eventos culturais, Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (CIEPE) (oferecidas em 2010 e em oferta neste ano de 2011) e participação em reunião do Conselho Municipal de São Carlos. Existe uma série de atividades programadas, mas que dependem de recursos materiais e humanos disponíveis.

4.1.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, *campus* São Carlos

O contato com a diretoria do IFSP foi feito por ofício pessoalmente. O instituto em 2010 possuía um curso de nível superior, que é o de Tecnologia em Análise e

Desenvolvimento de Sistemas, no qual, segundo a coordenação do curso, não existia aluno com o perfil procurado.

4.1.3 Agendamento das entrevistas

À medida que os alunos foram sendo identificados e contatados, agendaram-se as entrevistas, cuja data, horário e local eram definidos pelos participantes da amostra. Cada entrevista era agendada por nós para não haver falha, procurando sempre chegar antes do horário previsto, e ficando um pouco além no caso de atraso do aluno. Nesse agendamento era identificado, antecipadamente, o tipo de deficiência e se era necessário levar algum material diferenciado (Apêndice D).

Para cada entrevista eram levados impressos dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário. Para o aluno com DV era disponibilizado o TCLE e o questionário traduzido para o código Braille. No caso dos alunos com DA, era perguntado sobre a necessidade de intérprete em Libras. Nos três casos não foi necessário, pois dois utilizavam órteses auditivas e um tinha implante cóclear. Para o caso do aluno com deficiência física severa, a entrevista foi feita em seu alojamento. Das dezenove entrevistas marcadas apenas uma não foi realizada, pois o aluno não compareceu no local e no horário pré-estabelecido. Não foi feito posteriormente nenhum contato com esse aluno, respeitando a sua decisão.

4.2 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Os questionários foram aplicados em forma de entrevista semi-estruturada, ou seja, durante a mesma, o participante podia complementar outras questões pertinentes ou novas informações (MANZINI, 2004). Desta forma, líamos as questões pré-determinadas e marcávamos a pontuação escolhida pelo aluno como resposta e sua observação. No caso de perguntas abertas, escrevíamos o que o aluno falava e depois mostrávamos a frase para que ele concordasse ou não com o que foi escrito. Durante a entrevista era mantido um diálogo para que o aluno pudesse se expressar sobre a pergunta do questionário, se assim o desejasse.

Alguns alunos preferiram fazer a pesquisa por correio eletrônico (e-mail). Essas entrevistas começaram de forma presencial, mas o envio e o preenchimento do questionário, por razões pessoais dos mesmos, foram realizados por e-mail. Porém, essa modalidade não é

adequada para se tirar dúvidas no preenchimento do questionário nem para interagir com o indivíduo, observando suas expressões faciais e corporais, principalmente nas respostas qualitativas.

As entrevistas presenciais duravam em média 30 minutos, algumas foram longas (ultrapassando 60 minutos), quando o entrevistado se prolongava a respeito das necessidades da deficiência ou de algum incidente ocorrido durante a sua vida acadêmica no ensino superior. As respostas aos questionários quanto aos dados pessoais, socioeconômicos, conhecimento da legislação específica sobre acessibilidade, e as respostas dos itens do questionário, foram armazenadas no programa *Excel* e, posteriormente, transferidas para o software estatístico. Os dados qualitativos foram armazenados no programa *Word* para análise de conteúdo.

4.3 LEVANTAMENTO DE CAMPO

Aos itens do questionário onde havia perguntas sobre trechos²³ (com origem e destino), segurança no trânsito, locais (prédios ou entornos), serviços ou comunicação, foi disponibilizado um espaço para indicação, por escrito, do que se perguntava. Esses dados foram agrupados por categoria, tais como: caminhos preferenciais (origem e destino); vias públicas; escadas; rampas; rebaixamentos de calçada; elevadores; espaços das salas de aula; portas das salas de aula; banheiros; bebedouros; telefone público; vagas no estacionamento; edital de seleção; recursos disponibilizados pela instituição; expectativas prévias e atuais; e outros não mencionados no questionário, mas indicados pelos alunos.

Após essa seleção dos dados qualitativos (pré-análise) mencionados anteriormente, verificou-se a frequência das indicações e as queixas dos alunos. De posse das informações, visitamos cada local indicado, tiramos fotos e, quando necessário, realizamos medições com trena, metro de pedreiro, régua de nível e luxímetro digital portátil. As informações obtidas nas entrevistas que não estavam no questionário também foram averiguadas, como no caso da iluminação das salas de aula e da identificação dos livros nas prateleiras da biblioteca. Todos os dados obtidos neste levantamento foram analisados à luz das normas estabelecidas por lei.

²³ Espaço de deslocamento, por exemplo: da portaria sul para a sala de aula no AT-8 da UFSCar. É um percurso feito pelo aluno.

Para completar e obter dados mais precisos do que os que foram encontrados no levantamento de campo, foram agendadas conversas com os responsáveis dos determinados setores. Assim, foram realizadas visitas à Prefeitura Universitária (PU), ao Escritório de Desenvolvimento Físico (EDF), à Biblioteca Comunitária (BCo), INCLUIR ao e setor de telefonia. Nestas visitas, eram sempre esclarecidos os objetivos da pesquisa e apresentados os dados preliminares levantados. Os resultados desse levantamento estão descritos a seguir.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E CONCLUSÕES

Divide as dificuldades que tenhas de examinar em tantas partes quanto for possível, para uma melhor solução.
Renê Descartes

Os resultados dos questionários aplicados estão apresentados segundo os objetivos propostos nesta pesquisa, tanto aqueles de ordem quantitativa quanto aqueles de ordem qualitativa. Primeiramente, são discutidos os resultados quantitativos e qualitativos da análise estatística do ESA, correspondentes aos dados gerais da amostra, sua classificação socioeconômica e nível de satisfação. Em seguida, são discutidos os resultados das informações qualitativas contidas em alguns itens do ESA, comparando-as com a visita feita *in loco* pela pesquisadora. As falas dos participantes foram analisadas, pela sua frequência, por meio da Análise de Conteúdo.

5.1 RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS

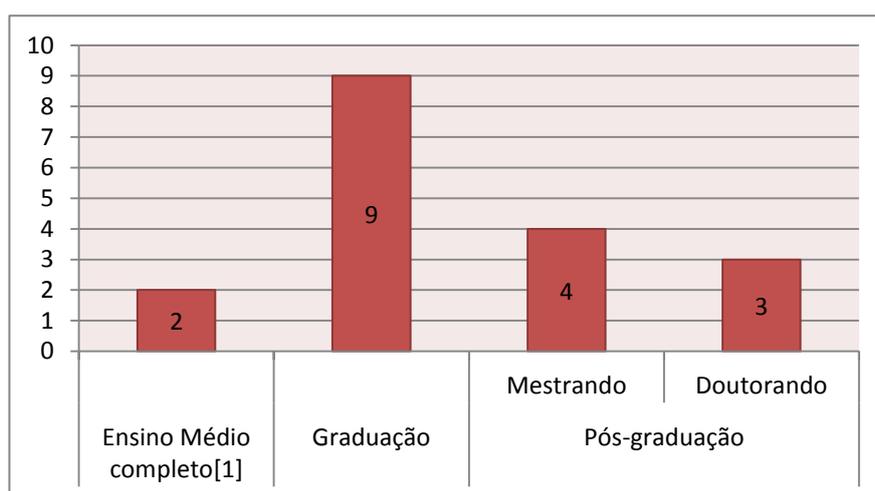
A presente pesquisa não se envolveu uma amostra no sentido formal da palavra, trata-se de uma escolha aleatória, considerando que os sujeitos foram localizados e convidados a participar da pesquisa. Mas, para efeito de análise, foram considerados como amostras de uma população fictícia. O pequeno tamanho da amostra, que limitou a análise estatística, é resultado da baixa inserção e dificuldade de continuidade em níveis educacionais mais avançados do aluno com deficiência no sistema educacional. Essa evidência é observada em outras pesquisas e, também, no censo do INEP.

Os dados obtidos por meio do questionário foram estatisticamente analisados, obtendo-se as informações de três tipos: (a) caracterização dos participantes; (b) respostas aos 48 itens do ESA; e (c) medianas dos itens agregados por tipo de satisfação (estrutural, operacional, psicoafetiva, atitude diante dos obstáculos e satisfação total). Foram consideradas como variáveis respostas as do tipo (b) e (c), que foram analisadas para cada variável do tipo (a). As análises foram feitas com técnicas não paramétricas devido ao tipo de item da escala e o tamanho da amostra. A opção das análises pela mediana, e não pela média, foi decorrente do fato de que, das 864 respostas que compunham o instrumento, 29,6% não foram respondidas, bem como pelos extremos apresentados da pontuação.

5.1.1 Estatística Descritiva da população de alunos com deficiência: seu perfil socioeconômico e conhecimento da legislação

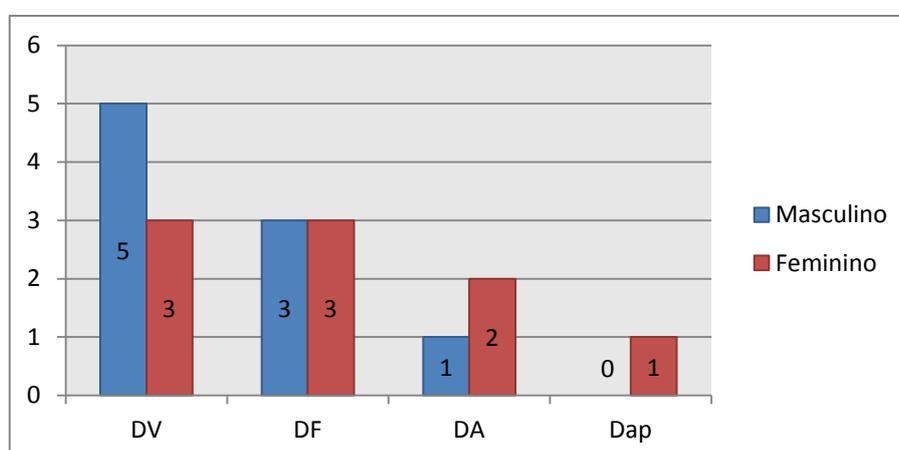
A amostra foi composta por 18 alunos voluntários, sendo dois do cursinho pré-vestibular, nove da graduação e sete da pós-graduação, todos da UFSCar (Gráfico 3). Não existe diferença quanto ao sexo e os alunos com deficiência visual são em maior número (Gráfico 4). Os alunos de graduação são 50% da amostra, mas representam apenas 0,132% em relação ao total de alunos de graduação matriculados em 2010 (6.809 alunos). A proporção de alunos da pós-graduação é maior em percentual (0,265%) em relação à população de 2.643 alunos matriculados em 2010. A maioria é de cor da pele branca (88,89%), com apenas dois se autodeclarando de cor parda (11,11%).

Gráfico 3 - Escolaridade dos participantes



Fonte: A autora.

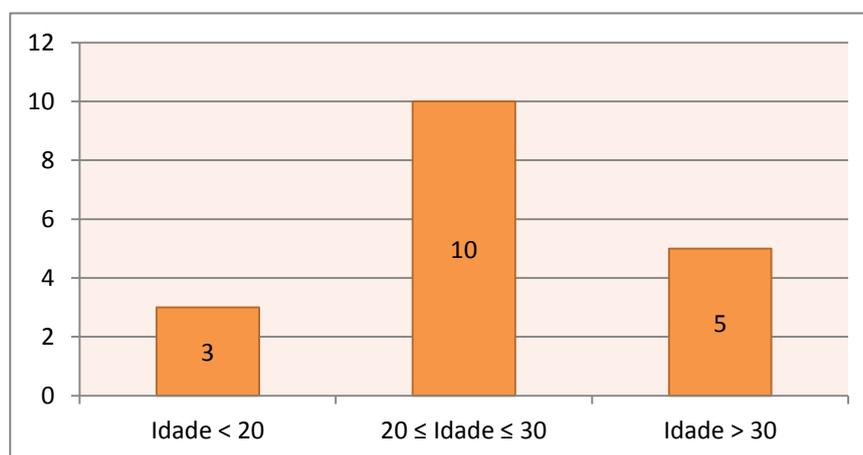
Gráfico 4 - Perfil da amostra quanto ao gênero e deficiência



Fonte: A autora.

A faixa etária predominante está entre 20 e 30 anos (Gráfico 5), existindo apenas três alunos com menos de 20 anos, um deles com 18 anos. O estado civil da amostra é predominantemente de solteiro (88,90%), com apenas dois casados.

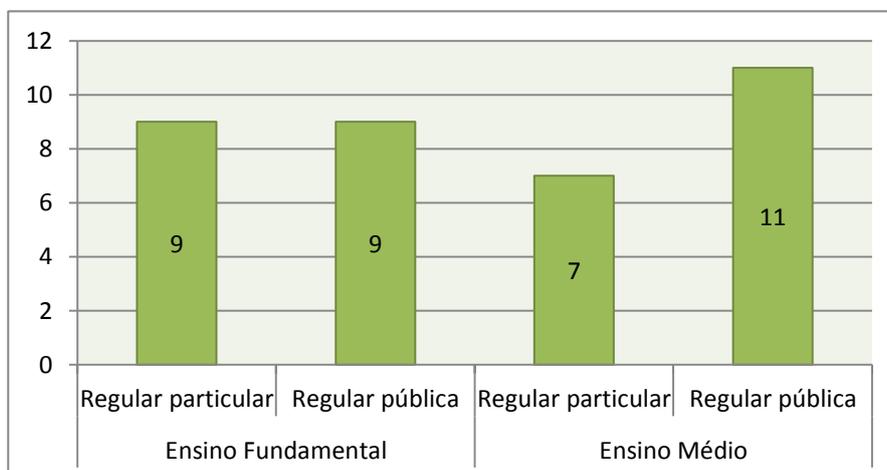
Gráfico 5 - Idade da amostra (I)



Fonte: A autora.

Um dado interessante observado é a prevalência da frequência a escola regular (particular ou pública) no histórico de escolarização do ensino básico dos participantes da amostra (Gráfico 6). Apenas dois alunos frequentaram Classe Especial, no contraturno, para aprender o código Braille. O mesmo é observado nas pesquisas de Oliveira (2007), Ansay (2009) e Rosseto (2009), ou seja, com a maioria realizando sua escolarização em escola regular (pública e/ou particular) com apoio da sala de recursos ou serviços especializados.

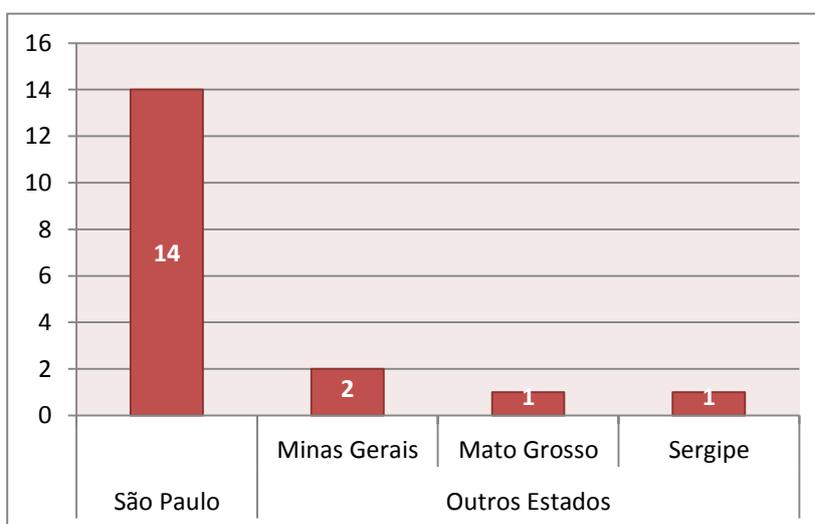
Gráfico 6 - Tipo de escola básica frequentada no processo de escolarização



Fonte: A autora.

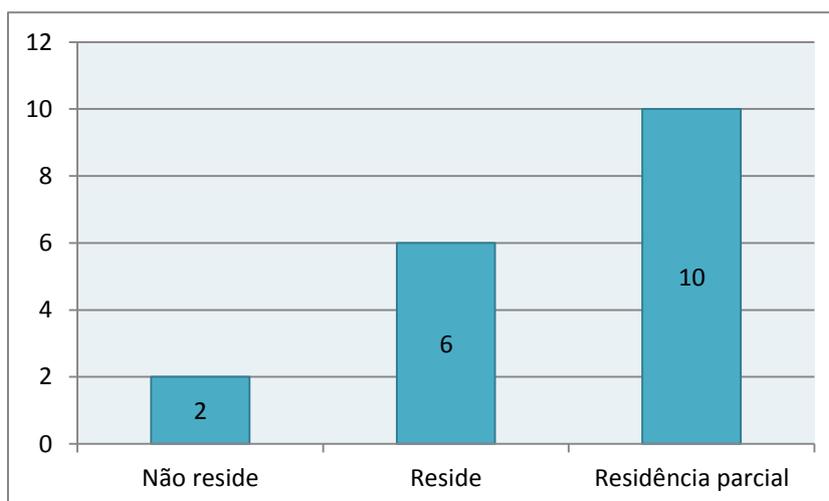
O Gráfico 7 mostra o alcance da universidade, pois, dos 14 alunos do Estado de São Paulo, apenas um é natural de São Carlos, apresentando também alunos de fora do estado. A maioria desses alunos tem moradia parcial na cidade sede e quatro moram em alojamento fornecido pela universidade. Durante a semana permanecem na cidade sede e nos fins de semana se deslocam para suas cidades de residência no estado de São Paulo (Gráfico 8). Essa característica demanda que a frota de transporte coletivo, urbano e intermunicipal, tenha as adaptações necessárias.

Gráfico 7 - Estado de origem da amostra



Fonte: A autora.

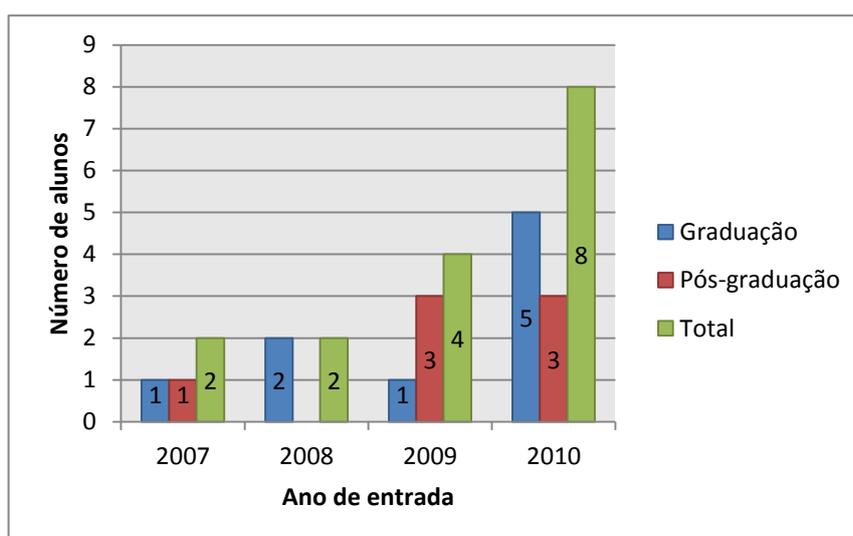
Gráfico 8 - Modalidade de moradia ou não em São Carlos



Fonte: A autora.

Quanto ao ano de ingresso, essa amostra aponta uma tendência de crescimento no ingresso de alunos com algum tipo de deficiência nesta universidade (Gráfico 9). Essa tendência pode estar relacionada ao aumento da legislação sobre os direitos e prioridade da pessoa com deficiência, mas também pode ser consequência da nova forma de como é vista a pessoa com deficiência e, ainda, como ela mesma se vê.

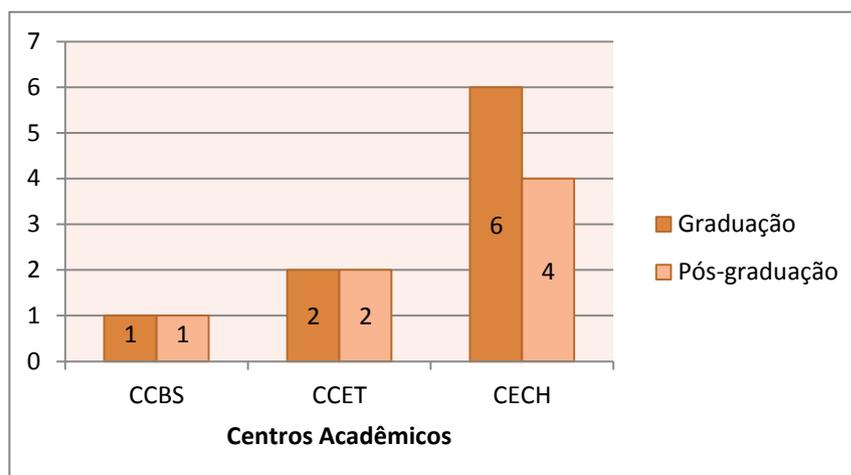
Gráfico 9 - Ingresso de alunos na UFSCar mostrando uma evolução quantitativa



Fonte: A autora.

Quanto à distribuição nas unidades ou centros acadêmicos da graduação e pós-graduação em que estão matriculados os alunos da amostra, o Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH foi o que possuía maior número de alunos (10), considerando tanto a graduação como a pós-graduação (Gráfico 10). O Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, tinha dois alunos, e o Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia – CCET, quatro. Neste item, apenas estão contados os alunos da graduação e pós-graduação (16), sem considerar os alunos do cursinho pré-vestibular da UFSCar (2). As pesquisas de Bandini et al. (2001), Chahini (2005), Perini (2006), Pellegrini (2006), Oliveira (2007), Pereira (2007), Pieczkowski (2008), Ansay (2009), Ferreira (2010) também apresentam uma predominância da área de ciências humanas e sociais, mas com tendência de crescimento na área das ciências exatas e biológicas, nessa ordem.

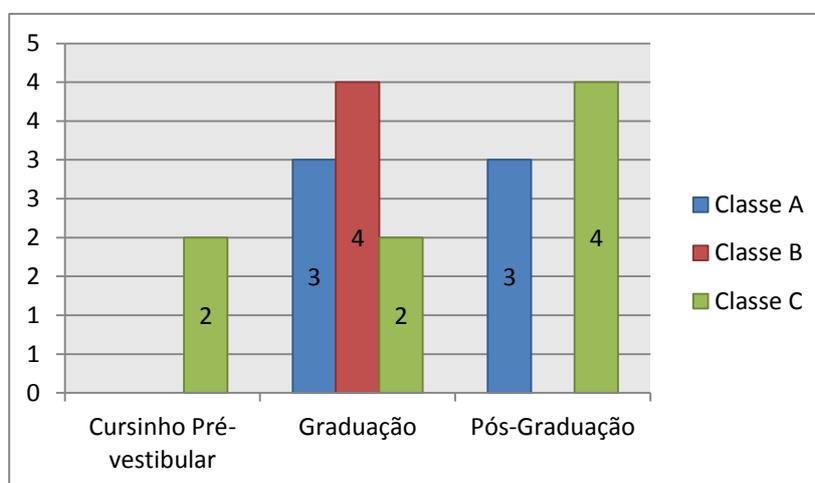
Gráfico 10 - Número de alunos por centros acadêmicos



Fonte: A autora.

Quanto à classe econômica, é apresentado um gráfico (Gráfico 11) por modalidade de participação (cursinho, graduação e pós-graduação). Como era de se esperar, os alunos do cursinho pré-vestibular são da Classe C, pois este serviço se destina às pessoas de menor poder aquisitivo. Mas também se observa a Classe C tanto na graduação quanto na pós-graduação. A presença dessa classe na universidade, como indício de primeira geração a cursar o ensino superior, também foi apontada nas pesquisas de Oliveira (2007) e Rosseto (2009). A Classe A ainda é predominante na graduação e pós-graduação, representando 37,5% da amostra de alunos de nível superior. Apenas cinco pessoas da amostra possuem vínculo empregatício, sendo que 11 se declaram como estudantes e sete exercem uma profissão, com ou sem vínculo empregatício.

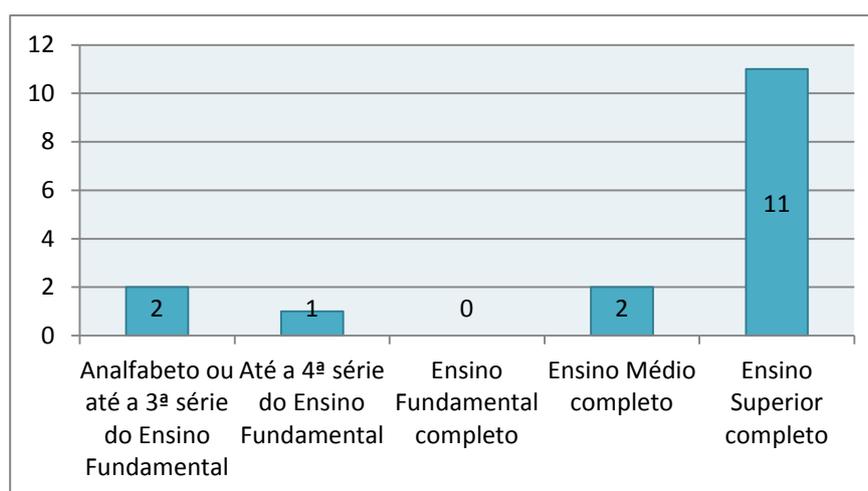
Gráfico 11 - Classe econômica da amostra pelo Critério de Classificação Econômica Brasil



Fonte: A autora.

A escolaridade dos pais dos alunos, da graduação e pós-graduação, é apresentada no Gráfico 12, com prevalência do ensino superior, mas também aponta para a presença, ainda muito pequena, da primeira geração a cursar uma universidade, o que corrobora os achados no Gráfico 10. Essas informações são importantes indicadores para a política de ações afirmativas do MEC, ou seja, verificar a sua eficácia pelo número de matrícula no ensino superior.

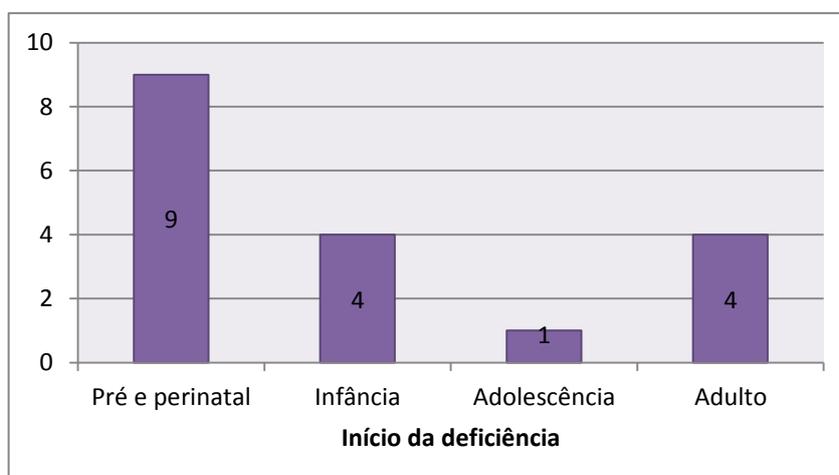
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais dos alunos do nível superior



Fonte: A autora

O Gráfico 13 apresenta o início do aparecimento da deficiência, sendo a maioria no período pré e perinatal, fato que corrobora as pesquisas de Oliveira (2007) e Rosseto (2009). Essas informações também podem ser indicadores para a política de saúde pública do Ministério da Saúde.

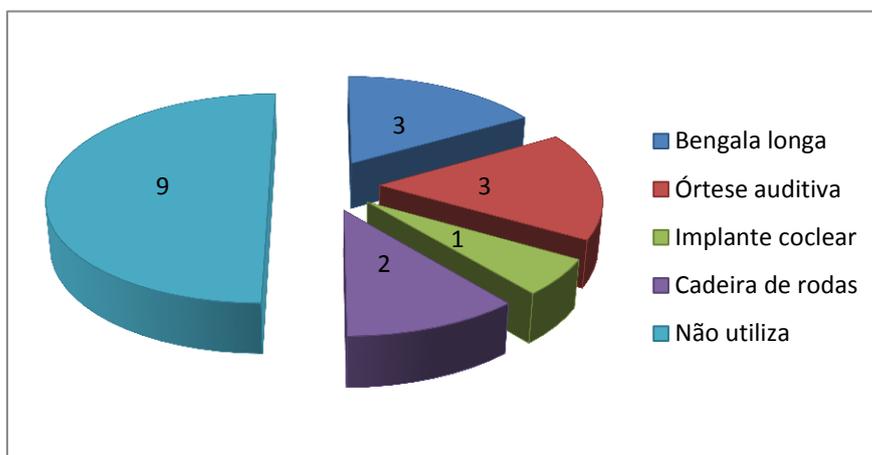
Gráfico 13 - Início da deficiência dos participantes



Fonte: A autora.

Dos 18 participantes desta pesquisa, nove utilizavam alguns recursos para deslocamento ou comunicação e nove não utilizavam recursos (Gráfico 14). Um aluno com deficiência visual declarou que utilizava uma lupa para leitura de livros na biblioteca.

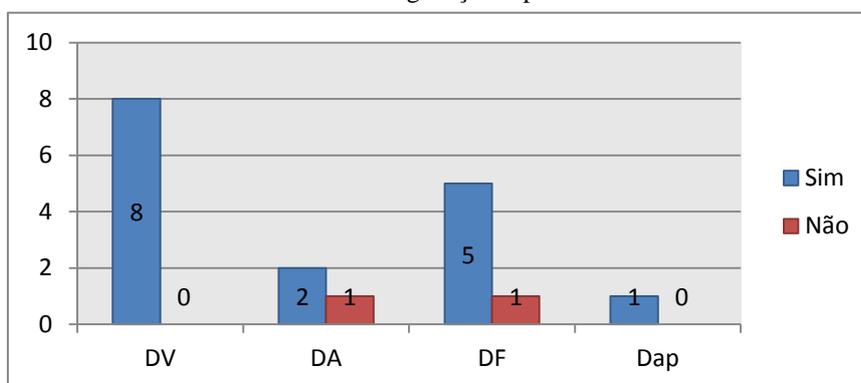
Gráfico 14 - Usos de recursos para deslocamento ou comunicação



Fonte: A autora.

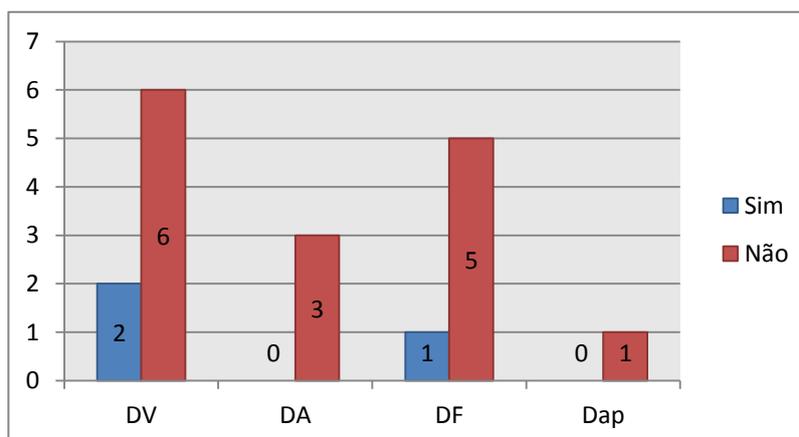
O conhecimento da legislação sobre acessibilidade é bom (de forma moderada a alta), entretanto, com relação à NBR 9050, o conhecimento é muito baixo (Gráficos 15 e 16). Como a NBR 9050 é uma norma técnica específica, geralmente quem dela tem conhecimento são as pessoas que militam em conselhos ou órgãos ligados à defesa da pessoa com deficiência. Embora essa norma seja pouco conhecida, ela é citada nas legislações que tratam da acessibilidade para a pessoa com deficiência. Esse baixo conhecimento da legislação que trata das questões dos direitos da pessoa com deficiência também foi identificado por Oliveira (2003) em sua pesquisa sobre acessibilidade.

Gráfico 15 - Conhecimentos da legislação específica sobre acessibilidade



Fonte: A autora.

Gráfico 16 - Conhecimento da NBR 9050/2004



Fonte: A autora.

Os Gráficos 15 e 16 também apresentam um cruzamento do conhecimento das legislações e a NBR 9050/2004 por tipo de deficiência. As pessoas com deficiência visual e física têm maiores índices de conhecimento da legislação específica. Porém, a norma NBR 9050 é pouco conhecida em todo o grupo. O que pode ser identificado pela entrevista é que os alunos que estão ligados, de alguma forma, a movimentos ou conselhos sobre os direitos da pessoa com deficiência são os que possuem mais conhecimento da legislação específica. Na pesquisa de Chahini (2005) foi identificado que os alunos com deficiência auditiva conheciam mais sobre a legislação sobre intérprete e os alunos com deficiência física conheciam mais a legislação sobre acessibilidade.

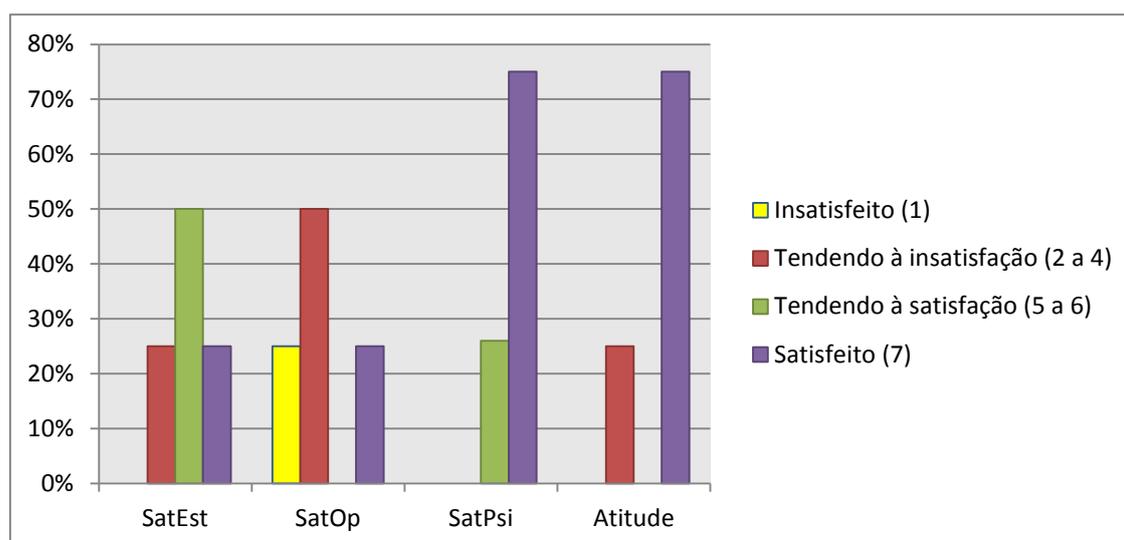
5.1.2. Estatística Descritiva do nível de satisfação em relação às variáveis do instrumento

As variáveis estudadas representam dados qualitativos ordinais (categóricos), ou seja, indicam características que podem ser ordenadas. Neste caso, os dados variam de 1 a 7 (sendo 1 a nota atribuída caso a satisfação do entrevistado seja mínima ou esteja insatisfeito, e 7 a nota dada se o grau de satisfação é máximo). Desta forma, a medida utilizada para sumarizar e descrever o conjunto de dados é a mediana. Mediana é uma medida de tendência central, um número que caracteriza as observações de uma determinada variável de um grupo de dados ordenados de tal forma que este número (a mediana) separa a metade inferior da amostra da metade superior. Mais concretamente, 50% da amostra terão valores inferiores ou iguais à mediana e 50% da amostra terão valores superiores ou iguais à mediana.

Temos 48 itens divididos em quatro fatores: as 18 primeiras perguntas são referentes à Satisfação Estrutural; de 19 até 31 referem-se à Satisfação Operacional; de 32 até 38 dizem respeito à Satisfação Psicoafetivas; e de 39 até 48 são relativas à Atitude diante de obstáculos. Nesta análise, temos 29,6% de não respostas ou o caso “não se aplica” às questões, sendo que a maioria destas está presente no fator Satisfação Operacional. Neste trabalho, não consideramos as não respostas, calculamos a mediana para cada item e depois agrupamos as questões por tipo de satisfação, para obtenção da mediana geral (por tipo de satisfação). Os resultados foram obtidos utilizando o software R²⁴.

Considerando o fato mencionado no parágrafo anterior, alguns resultados dados são mais bem visualizados de forma qualitativa, porém foi possível identificar a tendência do grupo com relação aos fatores de satisfação estudados. No fator Estrutural, 50% da amostra tendem à satisfação, enquanto os demais se posicionam como tendendo à insatisfação e à satisfação, com 25% cada. No fator Operacional, entre aqueles que responderam aos itens, 25% estão insatisfeitos, 50% tendem a insatisfação e 25% estão satisfeitos. No fator Psicoafetivo, 25% tendem a satisfação e 75% estão satisfeitos. Quanto às Atitudes perante os obstáculos, 25% apresentam certa neutralidade ou preferência para a omissão, enquanto que 75% têm atitudes positivas. Esses achados podem ser observados no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Nível de Satisfação em percentis



Fonte: A autora.

²⁴ *The Foundation for Statistical Computing*, version 2.12.1, 2010.

Com relação ao gênero, o masculino apresentou menor mediana que o feminino. E quanto ao tipo de deficiência, os participantes com deficiência visual apresentaram menor valor para a mediana, principalmente no fator estrutural, fato que já era esperado.

Para analisar as relações entre as respostas participantes foi empregada a técnica estatística multivariada da Análise de Cluster. Essa análise permite identificar o perfil de cada grupo, baseando-se em similaridades. Primeiramente, foram encontrados 5 grupos, que são:

Grupo 1: {S_14(DA2), S_10(DF5)};

Grupo 2: {S_17(DA3), S_18(DV8), S_15(DF6), S_13(DV5), S_8(DF3), S_5(DAp1)};

Grupo 3: {S_12(DV4), S_11(DV3), S_9(DF4), S_4(DA1)};

Grupo 4: {S_7(DF2), S_6(DV2)};

Grupo 5: {S_16(DV6), S_3(DF1), S_2(DV7), S_1(DV1)}.

Os grupos 2 e 3 podem ser reunidos num único grupo, o mesmo ocorrendo com os grupos 4 e 5. Desta forma, poderiam existir três grupos, que são:

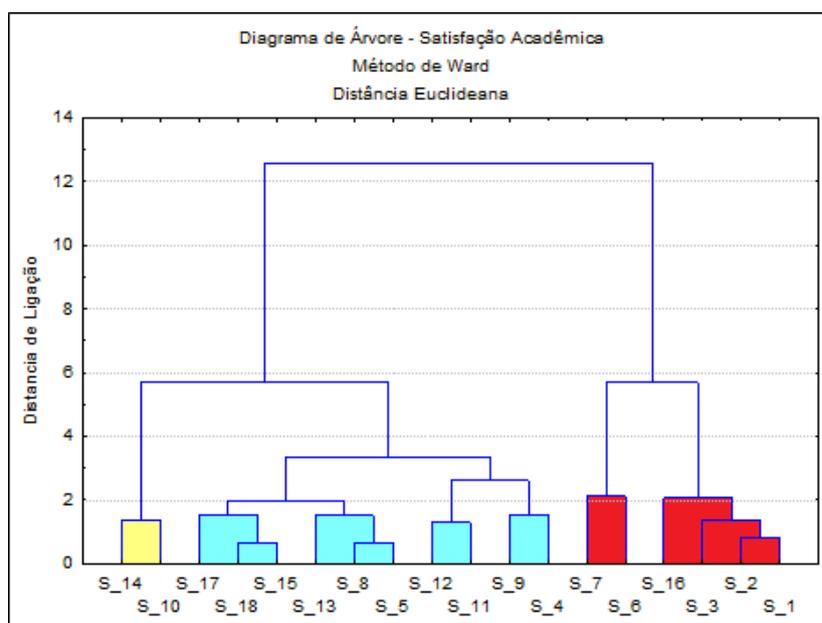
Grupo 1: {S_14(DA2), S_10(DF5)};

Grupo 2: {S_17(DA3), S_18(DF8), S_15(DF6), S_13(DV5), S_8(DF3), S_5(DAp1), S_12(DV4), S_11(DV3), S_9(DF4), S_4(DA1)};

Grupo 3: {S_7(DF2), S_6(DV2), S_16(DV6), S_3(DF1), S_2(DV7), S_1(DV1)}.

A similaridade encontrada nestes grupos está relacionada ao grau do tipo de deficiência (Gráfico 18). O grupo 1 (destaque em amarelo) é composto por pessoas com deficiência leve, com bom nível de independência no deslocamento e comunicação no *campus*. O grupo 3 (destaque em vermelho) é formado por pessoas com maiores limitações para o deslocamento no *campus*, enquanto o grupo 2 (destaque em azul) está no intervalo entre os grupos 1 e 3. Essa condição de deslocamento se refletiu nas respostas dos itens, de acordo com os pressupostos da Teoria de Resposta ao Item – TRI, ou seja, a pontuação bruta dos sujeitos seria em função de uma pontuação abstrata (traço latente) (PASQUALI, 2009).

Gráfico 18 - Agrupamento por similaridade da amostra



Fonte: A autora.

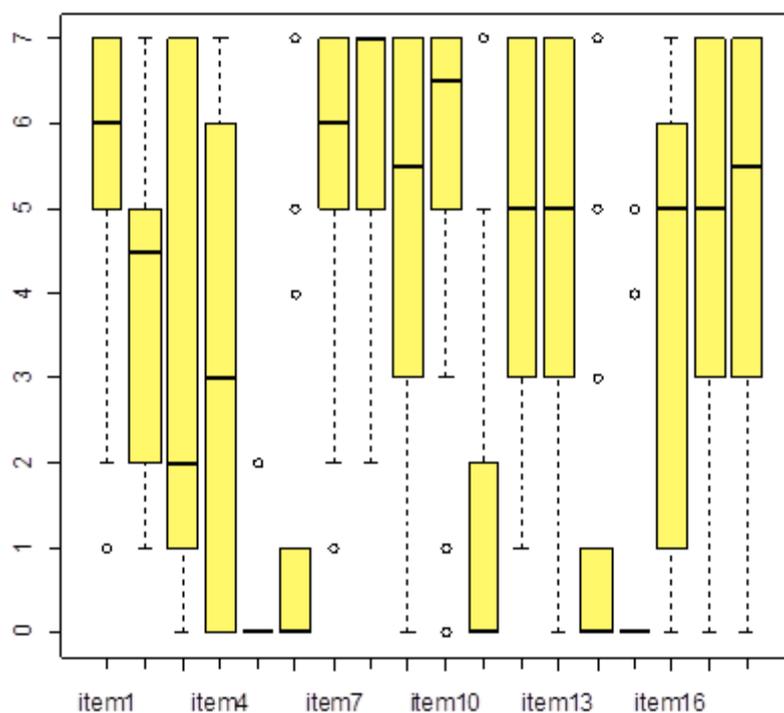
Com o intuito de comparar as respostas da satisfação estrutural, operacional, psicoafetiva, atitudes frente a obstáculos e a satisfação total, realizamos o teste de Friedman. Este é um teste não paramétrico para comparar resultados de diferentes tratamentos, quando os diversos tratamentos são aplicados nos mesmos sujeitos (CONOVER, 1980). Testamos a hipótese de igualdade de tratamentos (Hipótese nula, H_0) versus a existência de pelo menos um tratamento diferente dos demais (Hipótese alternativa, H_1), com p -valor = 0,065. As comparações, utilizando o teste de Friedman, foram realizadas entre os quatro tipos de satisfação. Com esta análise, podemos dizer, com 90% de confiança, que existe diferença estatística com relação aos tipos de satisfação estudados, mas não ao nível de 95% de confiança, sob certas condições.

5.1.2.1 Satisfação Estrutural

O nível neste fator tende para a satisfação com mediana de 5,5, sendo que 33,4% das respostas variam de 1 a 4 e 66,6%, de 5 a 7. Pelo Gráfico 19, tipo *boxsplot*, pode-se observar a variância das respostas aos itens e das medianas, indicando que o tipo de deficiência e seu grau de mobilidade influenciam na resposta. O gráfico *boxsplot* indica a variação das respostas (máximo e mínimo), com a mediana destacada em negrito. O alfa de Cronbach foi de 0,863, indicando uma boa consistência interna neste fator. Os itens que

apresentaram menor satisfação foram com relação a travessias de ruas, utilização de escadas, com mediana de 4,5 e 2,5, respectivamente.

Gráfico 19 - Respostas do grupo para o fator



Fonte: A autora.

A variação da pontuação é decorrente das características físicas dos participantes. Os alunos participantes com deficiência visual, dois eram cegos e seis tinham baixa visão. Dos seis com baixa visão, quatro têm autonomia moderada para deslocamento. Dos seis participantes com deficiência física, dois eram cadeirantes, um tinha dificuldades moderada de locomoção e três tinham dificuldades leves. Isto reflete nas respostas quanto à Satisfação Estrutural, que tem mediana 5,5.

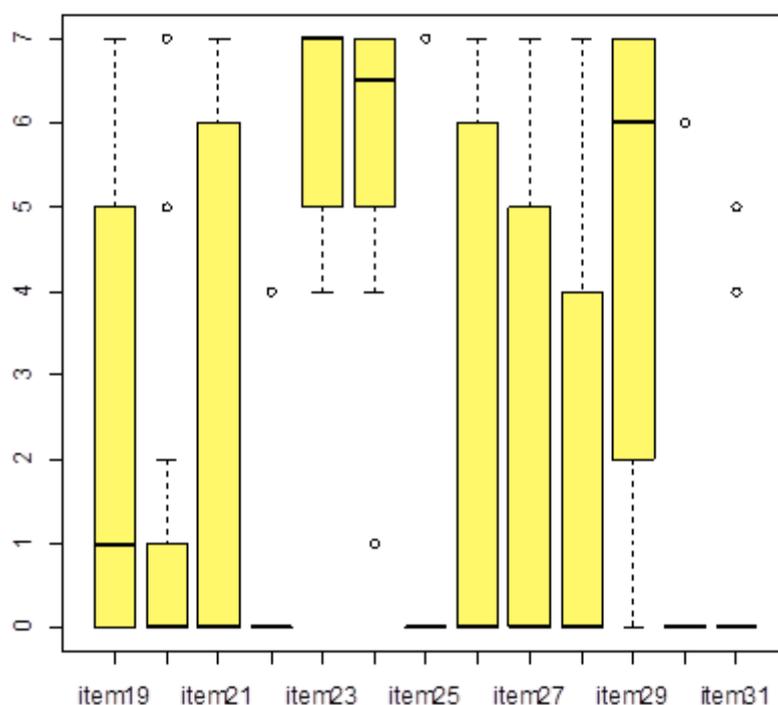
5.1.2.2 Satisfação Operacional

Este fator apresentou um percentual alto de respostas em branco, tipo “não se aplica” ou “não lembro”. A ausência de dados não permitiu que fossem analisados adequadamente a mediana e o alfa de Cronbach. Considerando o alto percentual de respostas em branco, não se pode afirmar, no momento, se o problema com o alfa de Cronbach foi com relação ao tipo de pergunta, às orientações dadas durante a entrevista ou à própria ausência de dados. Porém, os alunos descreveram várias situações de insatisfação que não estavam no questionário, sendo estas analisadas nos resultados qualitativos. A

insatisfação dos alunos com deficiência auditiva é forte neste fator, principalmente na comunicação com os professores e nas aulas.

O item do questionário que recebeu menor pontuação foi com relação às informações no Edital de seleção ou concurso (graduação e pós-graduação), com mediana 4. Pelo Gráfico 20, observa-se uma variação na pontuação, porém com mediana tendendo para valores mais baixos, para a insatisfação, mas isto não é conclusivo pelo alto índice de itens com valor zero.

Gráfico 20 - Respostas do grupo para o fator

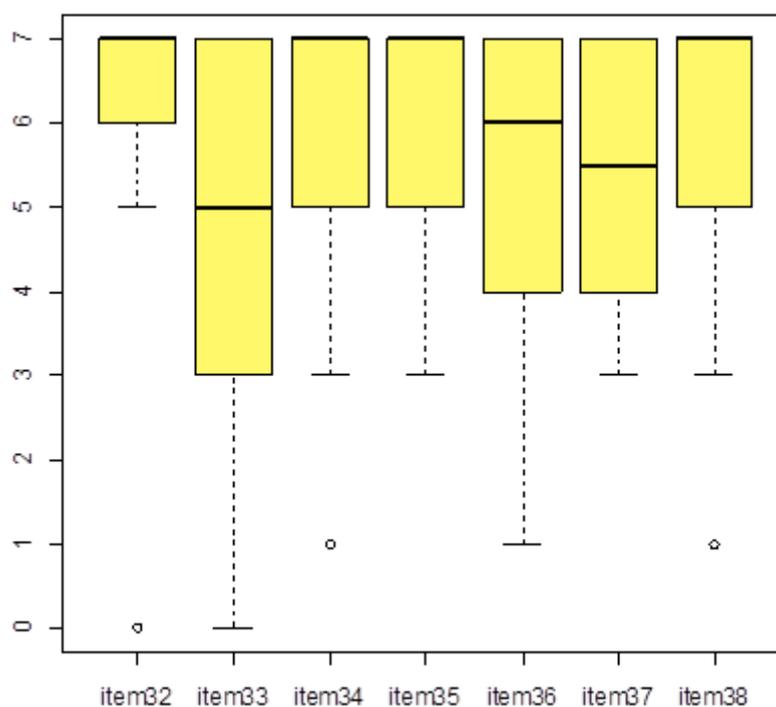


Fonte: A autora.

5.1.2.3 Satisfação Psicoafetiva

Com relação a este fator, 94,4% indicaram uma pontuação a partir de 5, com 44,4% com valor 7. O alfa de Cronbach para este fator foi de 0,721, indicando uma consistência interna aceitável. A satisfação neste fator apresentou mediana de 6, porém para os itens referentes às expectativas antes e depois de ingressar na instituição houve um decréscimo na mediana de 7 para 5,5. Quanto ao sentimento de apoio, percebido pelo participante, por parte dos professores e colegas, as medianas foram de 5,5 e 7, respectivamente, indicando a importância dos pares para o êxito acadêmico. O Gráfico 21 mostra uma prevalência da mediana na faixa de satisfação.

Gráfico 21 - Respostas do grupo para o fator Satisfação Psicoafetiva



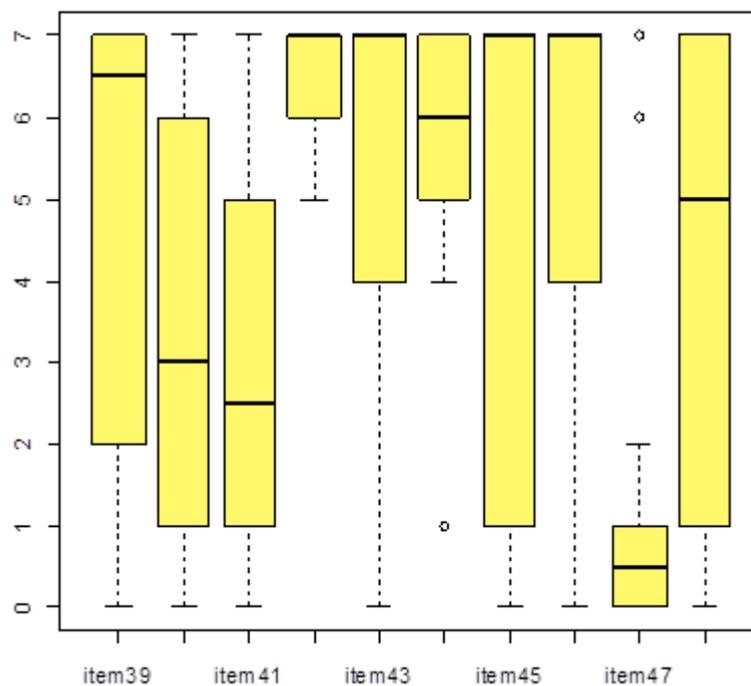
Fonte: A autora.

O nível de satisfação psicoafetiva acima de 5 indica que, provavelmente, isto colabora na persistência do aluno na sua trajetória acadêmica.

5.1.2.4 Atitudes diante dos obstáculos

A mediana neste fator foi de 6, indicando para uma atitude proativa diante dos obstáculos, o que pode ser observado no Gráfico 22. Por esse gráfico, constata-se que as medianas se encontram tanto acima quanto abaixo de 4, mas com tendência para a área da satisfação. Porém, o alfa de Cronbach foi de 0,546, considerado como uma consistência interna pobre. Os itens deverão ser revistos para identificar quais aqueles que não atendem ao que é proposto para o fator. Aqueles que apresentaram menor pontuação foram com relação às reivindicações perante a própria universidade ou o Ministério Público, quando não são atendidas suas necessidades de acessibilidade asseguradas por lei, com mediana de 4 e 3, respectivamente.

Gráfico 22 - Respostas do grupo para o fator Atitudes diante dos obstáculos



Fonte: A autora.

5.1.2.5 Conhecimento da legislação

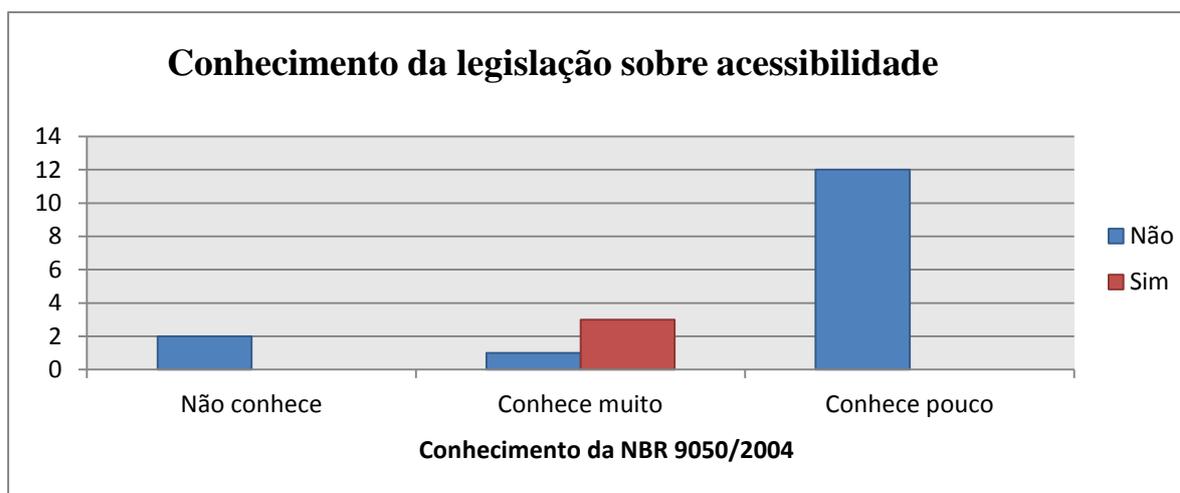
Em consideração ao conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004 da ABNT, destacamos que entre os que não conhecem a norma NBR 9050, aproximadamente 60% conhece pouco da legislação sobre acessibilidade (Tabela 10 e Gráfico 23). Aqueles que conhecem a NBR 9050/2004, conhecem muito a legislação sobre acessibilidade. Como já foram comentados pelos Gráficos 15 e 16, os participantes com deficiência visual apresentam maior conhecimento tanto do conhecimento da legislação quanto da NBR 9050.

Tabela 10 - Conhecimento da legislação sobre acessibilidade e NBR 9050/2004 da ABNT

Conhecimento da legislação sobre acessibilidade	Conhecimento da NBR 9050		Total geral
	Não	Sim	
Não conhece	2	0	2
Conhece muito	1	3	4
Conhece pouco	12	0	12
Total geral	15	3	18

Fonte: A autora.

Gráfico 23 - Conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050 da ABNT



Fonte: A autora.

5.2 RESULTADOS DOS DADOS QUALITATIVOS

Os resultados dos dados qualitativos, obtidos por meio do ESA, foram com referência às respostas abertas e semiabertas. Os itens referentes à Satisfação Estrutural e à Satisfação Operacional disponibilizavam um espaço para indicar o local, trecho ou elemento de urbanização referente ao que se perguntou. As respostas foram agrupadas pelos fatores e subfatores da escala, indicando, também, as queixas dos alunos com relação à pergunta feita. Os itens referentes à Satisfação Psicoafetiva foram os relacionados às expectativas dos alunos com relação à instituição. As respostas dos itens referentes à Atitude perante os obstáculos não contêm dados qualitativos, só quantitativos, porém as respostas aos itens são bastante reveladoras. A visão dos alunos é muito importante e, de acordo com Manzini et al. (2003), as prioridades para mudanças estruturais e para a identificação de pontos perigosos, aparecerão com a colaboração da pessoa com deficiência.

Primeiramente foi feita uma pré-análise dos dados, por meio de uma matriz que continha as respostas de todos os alunos da amostra, por item e por grau de satisfação. Posteriormente, foram elencadas as indicações mais frequentes e insatisfatórias, verificando também os dados ausentes e suas particularidades. Alguns itens não foram respondidos por não se enquadrarem na necessidade específica do aluno, por exemplo: um aluno que utiliza cadeira de rodas não pode subir escada, então a resposta do item

específico sobre escada é “não se aplica”, ressaltando que essa opção era feita pelo aluno. As perguntas eram feitas pela sua própria usabilidade, não de outrem.

Com a pré-análise dos dados, originaram-se novos quadros-resumos, obedecendo à sequência de fatores e subfatores adotada na construção do instrumento. Com essa nova formatação, foi realizada a análise dos dados obtidos.

5.2.1 Satisfação Estrutural

Os locais e os elementos arquitetônicos indicados nos questionários foram fotografados, medidos e comparados com as normas vigentes sobre acessibilidade. Os instrumentos utilizados foram uma máquina fotográfica CANON (Powershot A590IS), régua de nível, trena automática com roldana e metro de pedreiro. A seguir, apresentaremos os resultados, por assunto, das respostas dos alunos com deficiência visual e física, em sua maioria. Em alguns itens os alunos com deficiência auditiva e com dificuldades de aprendizagem indicaram que a questão não se aplicava a eles.

5.2.1.1 Satisfação com relação à acessibilidade nos caminhos preferenciais, via de circulação, acesso aos prédios e seus cômodos internos e elementos de comunicação

As questões sobre este fator e seus subfatores tinham como objetivo identificar o nível de satisfação dos alunos com relação à acessibilidade a determinados ambientes e serviços, considerando sua autonomia e segurança (ABNT, 2004). Foram citados, para análise, os itens que apresentavam uma frequência acentuada ou alguma particularidade que os distinguiu dos outros:

a) Caminhos preferenciais

Os caminhos indicados pelos alunos são aqueles que eles frequentemente percorrem, logo, variaram de acordo com a área do *campus* onde o aluno estuda (norte ou sul), e dentro desta, mais especificamente, onde são realizadas as aulas (prédios das aulas teóricas, denominados de ATs). Há alunos que percorrem tanto a área norte como a sul, porém existem alunos que tem seu campo de deslocamento reduzido em função da sua limitação física ou sensorial. Portanto, buscou-se identificar a presença de uma Rota Acessível que é, de acordo com a NBR 9050/2004, um trajeto contínuo, desobstruído e

sinalizado que conecta os ambientes (origem e destino) e que possa ser utilizado pela pessoa com deficiência de forma autônoma e com segurança.

A pesquisadora percorreu os trechos indicados pelos participantes e identificou algumas barreiras e facilitadores do deslocamento (pisos táteis e rampas, por exemplo). Esses locais serão apresentados sem seguir um único trecho de forma contínua, mas serão destacadas as barreiras e os facilitadores para o deslocamento de pessoa com deficiência visual ou física (arquitetônica, urbanística ou ambiental). As barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais são quaisquer elementos, natural, instalado ou edificado, que impeçam a aproximação, transferência ou circulação no espaço (ABNT, 2004).

Dos oito alunos com deficiência visual, cinco indicaram trechos de percursos que passam pela escadaria que dá acesso ao restaurante universitário e à principal biblioteca do *campus*, mostrando a importância da acessibilidade para esses locais. Os dois alunos que utilizam cadeira de rodas não têm acesso a esse mencionado trecho, mas indicaram que gostariam de ter. Esses achados corroboram os dados de Emmel e Castro (2003).

Nos percursos, observamos a presença de árvores nos passeios de pedestres, ramos da vegetação obstruindo calçadas e falta de continuidade entre os passeios e elementos que favorecem o deslocamento, constituindo-se em barreiras para as pessoas com deficiência física ou visual. Esses obstáculos também foram encontrados por Castro (2011). De acordo com a NBR 9050/2004, os elementos da vegetação, tais como ramos pendentes, plantas entouceiradas, galhos de arbustos e de árvores, não devem interferir na faixa livre de circulação de pedestres (Figura 3).

mesmo não ocorre nas demais situações, porém para a situação da Foto 1 (em e) basta uma poda. Esses achados corroboram os dados apresentados por Emmel e Castro (2003) levantados em 1999.

Foto 1 - Calçadas ou passeios com árvore e ramos de arbustos como obstáculo



Fonte: A autora.

Um detalhe interessante da situação mostrada na Foto 1 (em e), e detalhada na Foto 2, é que existe a vaga sinalizada para pessoa com deficiência física, o rebaixamento de calçada, mas no percurso da calçada se encontra uma árvore. Esta situação pode, talvez, se configurar como uma ausência da interlocução entre os planejadores e os executores da obra, desconhecimento da legislação ou falta de sensibilização.

Foto 2 - Barreira urbanística e atitudinal



Fonte: A autora

Os elementos de sinalização de trânsito também podem se constituir em obstáculo para a pessoa com deficiência visual ou usuária de cadeira de rodas quando não corretamente instalados (Foto 3). De acordo com a NBR 9050/2004, define-se calçada como uma parte da via reservada para o trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário, sinalização, vegetação e outros fins. As dimensões para calçadas passeios e vias exclusivas de pedestres devem ser de 1,50 m de largura, sendo admissível até 1,20 m, e altura livre de 2,10, no mínimo (Figura 3).

Ou seja, as faixas de circulação externa para pedestres devem ser completamente desobstruídas e isentas de interferências ou obstáculos que reduzam a largura da faixa livre. De acordo com o Art. 15, do Decreto nº 5.296/04, as características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura para a pessoa com deficiência visual, mental e auditiva, e alcance visual para as pessoas com deficiência física, em especial as usuárias de cadeira de rodas.

Foto 3 - Placas de sinalização de trânsito como obstáculo para a pessoa com deficiência visual e usuária de cadeira de rodas na área norte



Fonte: A autora.

O trecho que liga a área sul à área norte, encontram-se dois importantes destinos: o Restaurante Universitário (RU) e a Biblioteca Comunitária (BCo). Esse trecho, apesar de não ser acessível para usuários de cadeira de rodas, possibilita o deslocamento da pessoa com deficiência visual através dos pisos táteis (direcional e de alerta), como podem ser observados pelas Fotos 4 e 5. Entretanto, as faixas de pedestre, o passeio do canteiro central e a calçada da BCo não estão sinalizadas com piso tátil (Foto 5).

Foto 4 - Piso direcional e de alerta que conduz à escadaria de acesso à área norte



Fonte: A autora.

Foto 5 - Piso direcional e de alerta até a faixa de pedestres elevada de acesso à BCo



Fonte: A autora.

Existem barreiras decorrentes de ações que podem ser voluntárias ou involuntárias, pois muitas vezes não há a intenção de causar dano. Elas são fruto da “invisibilidade” da pessoa com deficiência, ou seja, esta não é levada em consideração porque “não existe”, “não vai passar por esse lugar” ou porque é minoria. Assim, é possível encontrar obstáculos, que podemos denominar de “barreiras atitudinais”, como as demonstrados nas Fotos 6 e 7. Esses dados corroboram os achados de Castro e Almeida (2008).

Foto 6 - Bicicletas amarradas nos corrimãos como obstáculos



Fonte: A autora.

Foto 7 - Carro estacionado no rebaixamento de calçada para acesso de cadeirantes



Fonte: A autora.

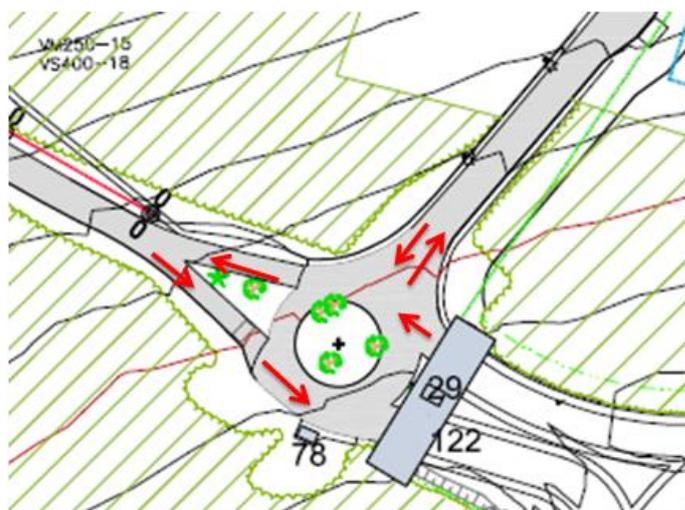
De acordo com a definição encontrada no *Education Resources Information Center Thesaurus* (ERIC), atitude é uma predisposição para reagir a determinada situação, nem sempre de forma consciente, sendo pessoal e com características afetivas e valorativas. Essas atitudes, inconscientes ou não, podem causar dano que, apesar de não ser doloso, é culposos. Não há uma definição exata para a expressão “barreiras atitudinais” nos dicionários, mas se pode entendê-las como as atitudes humanas que causam prejuízo físico e/ou emocional, de forma consciente ou inconsciente, a outros.

b) Segurança nas vias de circulação

O Código de Trânsito Brasileiro, Lei nº 9.505, de 23 de setembro de 1997 (BRASIL, 1997), rege toda e qualquer natureza de trânsito do território nacional. Conclui-se, então, que o trânsito dentro de um *campus* universitário deve obedecer ao que está estabelecido nessa citada lei quanto à circulação de pessoas, sua segurança e conforto. Para os fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, o Decreto nº 5.296/04, no seu Art. 31, considera como integrantes desses serviços os veículos, terminais, estações, pontos de parada, vias principais, acessos e operação.

A UFSCar possui três entradas (sul, leste e norte), porém a portaria sul é a entrada mais utilizada e é por onde os ônibus urbanos têm acesso, gerando um fluxo de trânsito mais intenso (Figura 5 e Foto 8).

Figura 5 - Portaria sul com indicação do fluxo de veículos



Fonte: EDF, 2011.

Foto 8 - Portaria sul da UFSCar, ponto de ônibus e entorno



Fonte: A autora.

Com relação à segurança na travessia de vias internas ao *campus*, o ponto mais citado como inseguro foi a portaria sul da universidade. As queixas verbalizadas e escritas foram todas de alunos com deficiência visual, tais como:

Queixas

“Difícil visualizar os carros e são duas mãos [S_13]”

“Rua muito perigosa [S_13]”

“Transito intenso, sinalização ruim e carros em alta velocidade [S_16]”

“Trânsito intenso de muitas direções [S_15]”

Nesta área da portaria sul existem quatro pontos de ônibus (dois de chegada, um de saída e um da circulação dentro do *campus*), ou seja, é uma área de intenso fluxo de pedestres e veículos, porém as travessias não estão sinalizadas com faixas de segurança e os passeios não possuem pisos táteis, como pode ser observado pela Foto 8.

De acordo com a NBR 9050/2004, as faixas de pedestre devem ser aplicadas conforme estabelece o Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503/97), onde houver demanda de travessia. Na Foto 8 (em a), é possível observar que as guias estão pintadas de amarelo, mas não há a travessia de pedestre sinalizada; desta forma, tanto a pessoa com baixa visão quanto o cego precisam da ajuda de terceiros para a travessar a via. A faixa de segurança encontra-se fora dos limites da UFSCar (Foto 9), ou seja, antes da entrada pela portaria sul.

Foto 9 - Faixa de segurança para pedestre anterior à Portaria Sul



Fonte: A autora

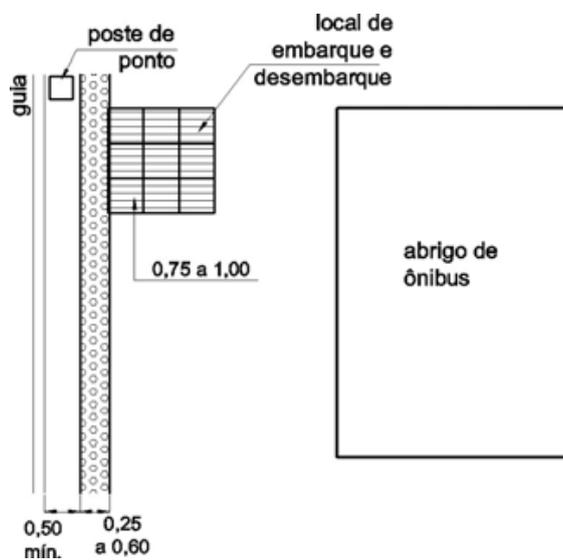
Na sequência da Foto 10 (em b, c e d), são apresentados os pontos de ônibus sem o piso direcional e de alerta que serve de guia para as pessoas com deficiência visual, conforme estabelece a NBR 9050/2004 (Figura 6).

Foto 10 - Portaria sul da UFSCar, ponto de ônibus com acesso para a área norte, ponto de ônibus de circulação interna e ponto de ônibus de chegada à área sul (respectivamente a, b, c, d)



Fonte: A autora.

Figura 6 - Sinalização tátil no ponto de ônibus

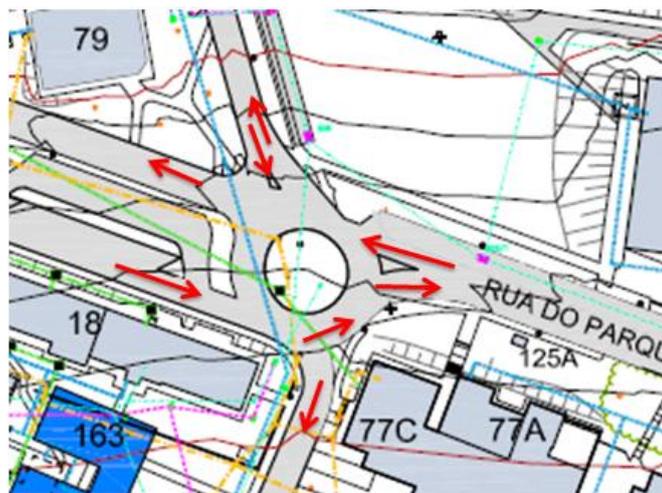


Fonte: ABNT, 2004.

A rotatória, situada entre as ruas do Parque Esportivo e do Lago, também é citada como um trecho perigoso de travessia em outro item do questionário sobre acesso a serviços bancários (Figura 7). Como se refere à segurança na travessia de via foi feita a

averiguação *in loco* (Foto 11). Apesar de não ser um trecho de intenso fluxo (como na portaria sul), a rua é de mão dupla e os carros trafegam, de acordo com informações verbais de alunos com deficiência visual, com velocidade de moderada a alta. Esse problema de segurança na travessia de vias também foi identificado por Mazzoni (2003).

Figura 7 - Rotatória considerada insegura pelos alunos



Fonte: EDF, 2011.

Foto 11- A rua que passa em frente a um banco e que dá acesso à área norte



Fonte: A autora.

c) Adequação das escadas externas e internas

As escadas externas citadas com queixas foram aquelas de acesso ao AT-8, ao RU e ao Departamento. de Psicologia e PPGEs. Na Tabela 11 são apresentadas as frequências

de citações das escadas como adequadas ou não, que, por serem variadas e com características distintas, foram todas verificadas *in loco*. A escada que recebeu as menores pontuações foi a que dá acesso ao PPGEEs e Psicologia, pela falta de adequação e manutenção.

Tabela 11 - Frequência das escadas citadas como inadequadas dentro do *campus*

Adequação das escadas internas e externas aos prédios	
Local	Frequência (%)
Escadaria de acesso ao RU e BCo	2 (14,28)
Escadaria Psicologia/PPGEEs	3 (21,43)
AT-7	1 (7,14)
AT-8 externa	2 (14,28)
Não especificaram	6 (42,86)
Total	14 (100)

Queixas

“Não tem corrimão” [S_11]

Observação: Uma pessoa não especificou a escada, só atribuiu nota 1 para todas as escadas que utiliza. Dois participantes são cadeirantes, portanto não utilizam escadas, e três relatam que estão satisfeitos com as escadas que utilizam, pois seu grau de dificuldade na mobilidade é moderado ou leve.

Fonte: A autora.

A escada externa de acesso ao AT-8 possui piso de alerta na base e no topo da mesma, porém não possui o corrimão nos dois lados (Foto 12a). Ao lado dessa escada existe uma rampa, com sinalização tátil e corrimão, podendo ser uma alternativa mais segura de deslocamento. A queixa se dá porque a escada é o acesso mais rápido para uma pessoa com baixa visão. A escadaria que liga a área norte à área sul possui piso de alerta e corrimão com duas alturas, porém é citada como inadequada pela proximidade do piso tátil e o corrimão (Foto 12b), causando impacto físico para uma pessoa cega que venha caminhando pelo piso direcional.

Foto 12- Escada de acesso ao AT-8 e escadaria de acesso entre as áreas norte e sul



Fonte: A autora.

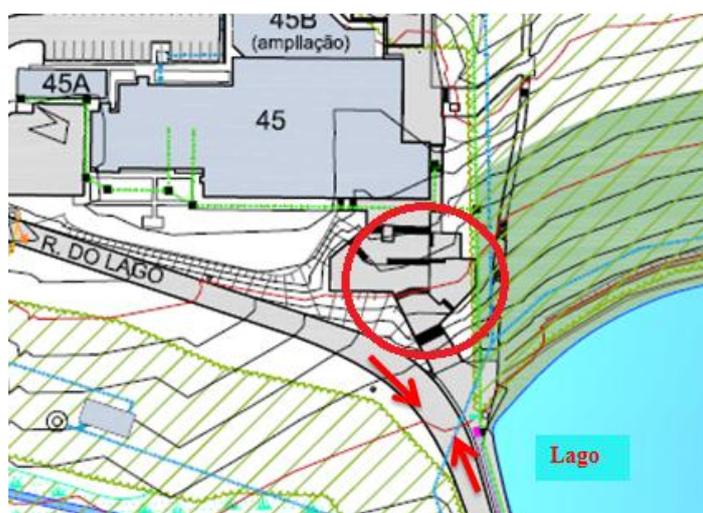
A ligação entre as áreas norte e sul é feita por meio de uma escadaria que inicia no ponto topográfico mais baixo da UFSCar (Rua do Lago) até o nível da Avenida Biblioteca Comunitária (Foto 13 e Figura 8). Essa escadaria possui grande desnível topográfico, com 82 degraus, de forma espaçada e desigual, com trecho final rampado de acesso à Avenida Biblioteca Comunitária, fato que torna o percurso inacessível para pessoas usuárias de cadeira de rodas. Esse trecho no início da escadaria (área sul) também é citado como inseguro por um aluno com deficiência visual, por ser uma via de mão dupla, estreita e com declive acentuado.

Foto 13 - Início da escadaria que liga as áreas norte-sul



Fonte: A autora.

Figura 8 - Escadaria que liga às áreas norte-sul



Fonte: EDF, 2011.

A escadaria que liga os prédios do Departamento de Psicologia ao PPGEs e outros departamentos próximos (Foto 14) apresenta muitas limitações: não tem piso de alerta e direcional, ausência de corrimão nos dois lados da escada e falta de manutenção para reparos e limpeza.

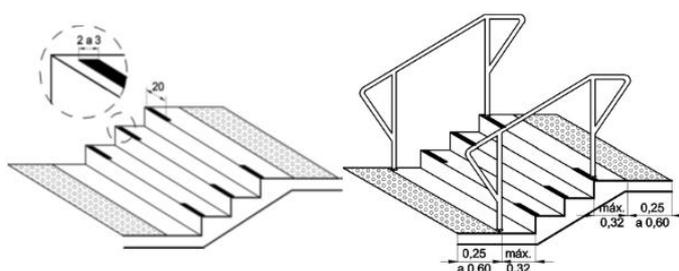
Foto 14 - Escadaria de acesso ao PPGEs, Psicologia e outros setores, com detalhes da falta de conservação



Fonte: A autora.

De acordo com a NBR 9050/2004, as escadas devem ter sinalização visual nos degraus em cor contrastante com a do acabamento, como mostra a Figura 9.

Figura 9 - Sinalização visual de escadas e degraus



Fonte: ABNT, 2004.

A norma também indica que nas rotas acessíveis não devem ser utilizados espelhos vazados em degraus de escadas fixas. Os espelhos vazados não são adequados para o deslocamento, com segurança, da pessoa com deficiência visual, principalmente o cego, e também pode comprometer o uso da bengala. A escada interna do AT-8 (Foto 15b) não foi citada como inadequada, mas foi apresentada para comparar com outra escada também de um prédio novo, que apresenta espelho vazado (Foto 15a).

Foto 15 - Escadas no AT-7 (com espelho vazado) e AT-8



Fonte: A autora.

d) Adequação das rampas

A rampa é uma superfície inclinada de forma longitudinal no sentido do deslocamento, cuja declividade é igual ou superior a 5%. O cálculo da inclinação, de acordo com a NBR 9050/2004, é feito pela fórmula:

$$i = \frac{hx100}{c}, \text{ em que}$$

i é a inclinação em percentagem;

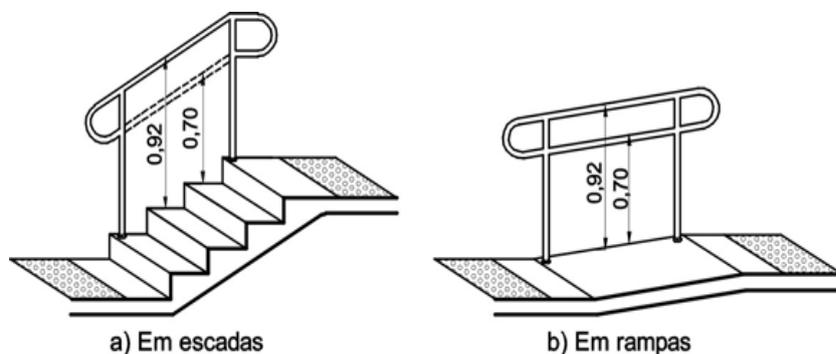
h é a altura do desnível;

C é o comprimento da projeção horizontal.

A inclinação máxima permitida pela NBR 9050/2004 é de 8,33% e, em casos excepcionais quando esgotadas todas as possibilidades, 12,5%. Para rampas e,

opcionalmente, para escadas, os corrimãos laterais devem ser instalados a duas alturas: 0,92 m e 0,70 m do piso a partir da geratriz superior do corrimão (Figura 10).

Figura 10 - Alturas dos corrimãos de escadas e rampas



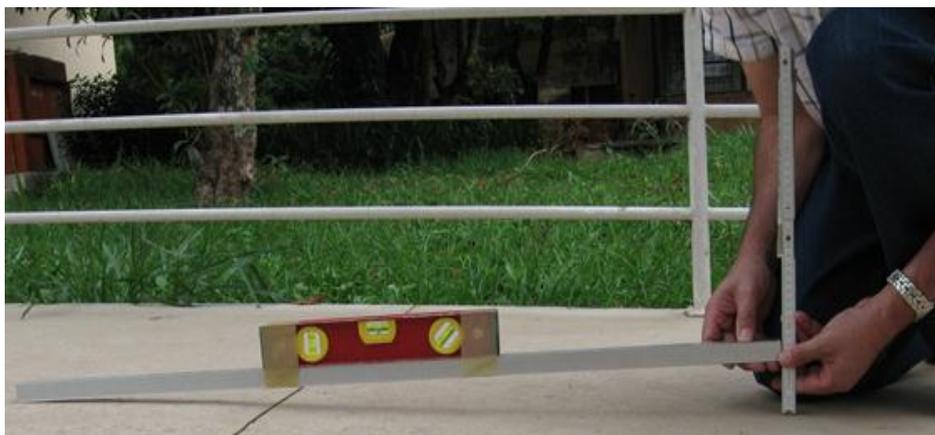
Fonte: ANBT, 2004.

As rampas mais indicadas como inadequadas são as existentes no acesso ao AT-1 e AT-2 e a primeira de acesso à BCo. A fim de obtermos as declividades das rampas indicadas pelos alunos, na ausência de instrumentos apropriados, usamos o “truque” de Pedro Homem de Gouveia (2008)²⁵.

Adaptamos uma régua de nível para 100 cm e procedemos a medição, como é mostrado na Foto 16, da declividade das rampas de acesso ao AT-1, AT-2, AT-8, PPGEEs e BCo (Fotos 17, 18 e 19). As rampas de acesso ao AT-8 e Letras/PPGEEs são citadas como moderadamente a altamente acessíveis (Foto 20). A rampa de acesso ao Departamento de Letras e PPGEEs (Foto 20b) foi demolida em 2011.

²⁵ Disponível em: <<http://acessibilidade-portugal.blogspot.com/2008/07/rampa-clculo-da-inclinacao.html>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Foto 16- Adaptação de instrumento para medir a declividade das rampas



Fonte: A autora

Foto 17 - Rampas de acesso ao AT-1 e AT-2



Fonte: A autora.

Foto 18 - Rampa de acesso ao AT-2



Fonte: A autora.

Foto 19 - Rampas de acesso à BCo



Fonte: A autora

Foto 20 - Rampa de acesso ao Departamento de Letras, PPGEEs, Núcleo de Extensão UFSCar-Escola, entre outros



Fonte: A autora

Desta forma, apenas as rampas do AT-8 e da BCo (interna) atende à declividade máxima de 8,33% estabelecida pela NBR 9050/2004. As rampas de acesso ao AT-1 e AT-2 (Foto 17 b e c) atende na condição excepcional que essa norma especifica.

e) Adequação dos rebaixamentos de calçada

O rebaixamento de calçada só foi citado uma vez por um aluno usuário de cadeira de rodas. A calçada, onde está localizado o citado rebaixamento, possui uma declividade de 6%, sendo um trecho de uso frequente pelo aluno (Foto 21). Essa declividade quase se constitui numa rampa, pois está acima de 5%. Porém, é uma via antiga que acompanha a declividade natural do terreno.

Foto 21 - Calçada inclinada acima de 5%

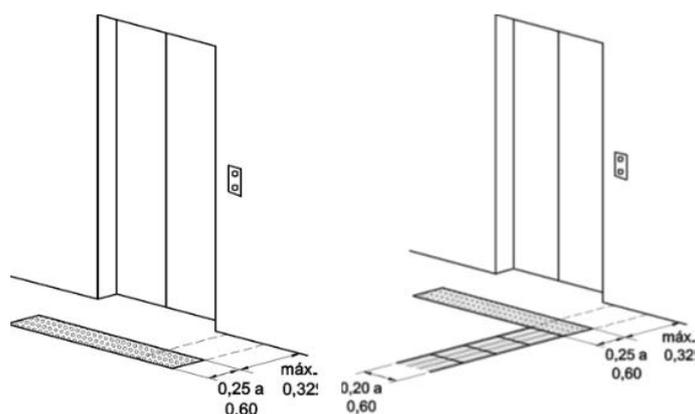


Fonte: A autora

f) Acessibilidade dos elevadores

A ABNT adotou a Norma MERCOSUL – NM 313/2007 (ABNT, 2007) para elevadores de passageiros, a partir de 2008, substituindo a NBR 13994/2000. Essa norma trata dos requisitos de segurança para a construção e instalação, bem como os requisitos para a acessibilidade das pessoas com deficiência. Porém, as condições externas ao elevador são tratadas na NBR 9050/2004, devendo ser observadas as condições de sinalizações tátil e visual que enfoquem as instruções de uso, posição de embarque e indicação dos pavimentos atendidos (Figura 11).

Figura 11 - Sinalização com piso de alerta e/ou de alerta



Fonte: A autora.

Os elevadores citados como tendo algum problema foram o do AT-2 e AT-7, para os quais houve queixa acerca do não funcionamento ou da pouca acessibilidade (Fotos 22 e 23). O funcionamento do elevador do AT-2 é de responsabilidade da empresa terceirizada de manutenção e limpeza, ou seja, quando uma pessoa precisa utilizá-lo deve se dirigir ao

setor de apoio localizado no próprio prédio. O elevador do AT-7 estava fora de operação na época da visita *in loco*, porém, atualmente, está funcionando somente para atender às pessoas com deficiência ou dificuldades de mobilidade. O elevador do AT-8 foi indicado como acessível, no entanto, de acordo com as falas dos alunos, havia muitas paradas para consertos.

Foto 22 - Elevador AT-2 e AT-8



Fonte: A autora.

Foto 23 - Elevador do AT-7 fora de utilização



Fonte: A autora.

g) Satisfação com as portas e espaços da sala de aula

De um modo geral, as portas e os espaços das salas de aula foram considerados adequados e acessíveis (Fotos 24 e 26). As queixas das pessoas com deficiência visual

estavam relacionadas à dificuldade de enxergar o que está escrito no quadro e à qualidade da iluminação da sala. Um aluno indicou que as mesas eram pouco adequadas para quem tem hipotonia dos membros superiores.

Foto 24 - Porta e sala do AT-7



Fonte: A autora.

Queixas

“*Difícil enxergar o quadro [S_12]*”

“*São amplas [S_13]*”

“*Salas mal iluminadas [S_16]*”

Observação: uma pessoa indicou uma insatisfação, de um modo geral, com a iluminação das salas de aula, e um aluno relatou que as mesas e cadeiras poderiam ser maiores (problema de coordenação motora dos membros inferiores e superiores).

Com relação específica às características das portas, houve duas queixas: uma com relação à porta de vidro e a outra devido ao fato de as portas abrirem para fora. Com relação à direção de abertura de portas, gerando um obstáculo, também foi apontado por Castro (2011). De acordo com as orientações de segurança, as portas das salas de aula devem abrir para fora, a fim de permitir a evacuação rápida em caso de emergência. Porém, no caso de abrirem para corredor (interno ou externo), que sejam área de circulação de pessoas, estas não devem obstruir a passagem de pessoas com autonomia e segurança. Esta recomendação não está explícita na NBR 9050/2004, mas de forma espaçada em outros itens, como calçadas e passeios.

Verificando *in loco* a situação relatada pelo aluno sobre a abertura da porta para fora, verificou-se que a sala indicada possui a porta com abertura pela mão esquerda (talvez seja essa a dificuldade) e está limitada por paredes laterais que limitam o acesso (Foto 25). Esta limitação lateral possibilita que a circulação fique livre para o deslocamento das pessoas.

Foto 25 - Detalhe da abertura da porta



Fonte: A autora.

Foto 26 - Porta e sala do AT-8



Fonte: A autora.

h) Acessibilidade dos banheiros, bebedouros e telefones públicos

Os banheiros citados com mais frequência como inadequados foram àqueles encontrados nos AT-1 e AT-2 (Fotos 27 e 28) e no Departamento de Psicologia. Os banheiros considerados acessíveis, pela instituição, estão disponibilizados nos AT-7 e AT-8 (Fotos 29 e 30).

Os alunos usuários de cadeira de rodas não utilizam os banheiros por não estarem adaptados de forma a atender a suas necessidades específicas. Outras queixas foram com relação à dificuldade de manusear maçanetas, localização dos elementos dos banheiros e material de higiene, todas feitas por pessoas com deficiência visual. Esses achados corroboram os dados de Emmel e Castro (2003) e Castro (2011). De acordo com a NBR 9050/2004, os acessórios para sanitários (saboneteiras, toalheiros etc.) devem ter sua área de utilização dentro da faixa de alcance confortável estabelecida.

Queixas

“Maçanetas mal conservadas [S_12]”

“Falta material de higiene pessoal [S_18]”

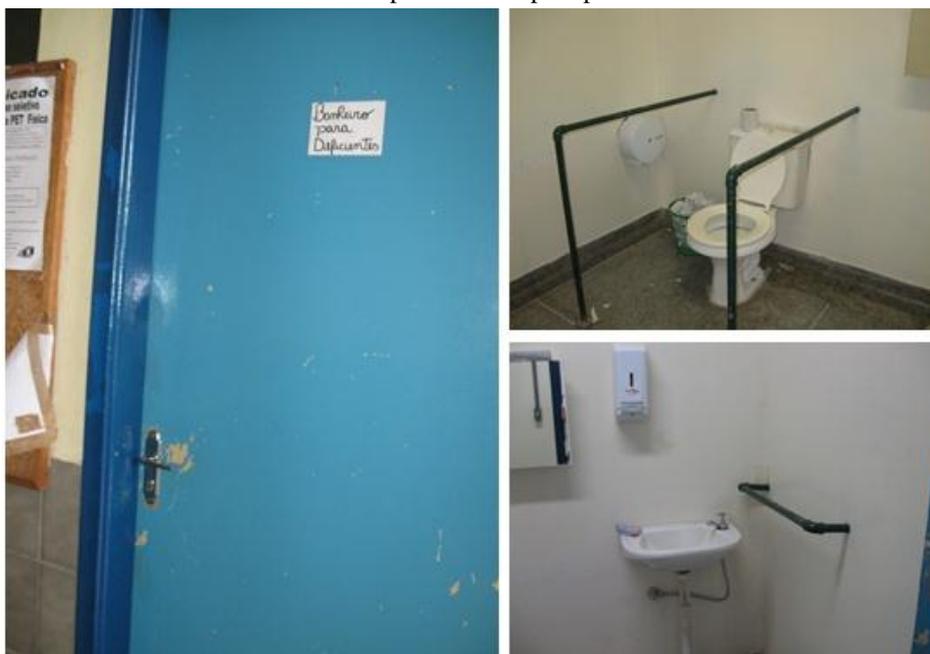
“Posição dos elementos não está boa [S_15]”

FOTO 27 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-1



Fonte: A autora.

Foto 28 – Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-2



Fonte: A autora

Foto 29 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-7



Fonte: A autora.

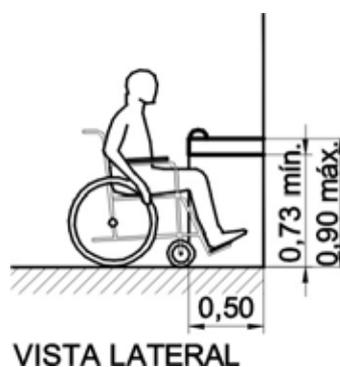
Foto 30 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no AT-8



Fonte: A Autora

De um modo geral, os alunos não têm dificuldade de localizar os bebedouros, mesmo aqueles com deficiência visual. No entanto, uma pessoa com maior comprometimento físico não utiliza os bebedouros. Uma pessoa com hemiparesia disse que procura utilizar um bebedouro localizado no AT-1 (Foto 31c), pois disponibiliza o acesso pelo lado que possui maior habilidade. De acordo com a NBR 9050/2004, deve ser prevista a instalação de 50% dos bebedouros acessíveis por pavimento, respeitando o mínimo de um, colocados em rota acessível. O bebedouro acessível deve ter altura livre inferior de no mínimo 0,73 m do piso (Figura 12).

Figura 12 - Bebedouro acessível



Fonte: ABNT, 2004.

Foto 31 - Bebedouros localizados no AT-2 (a), BCo (b) e AT-1 (c)



Fonte: A autora.

A maioria dos alunos utiliza telefone celular, outros usam os telefones públicos disponíveis no *campus*. Os telefones indicados como utilizados encontram-se próximos ao AT-1, Centro de Convivência (área sul) e próximo ao AT-4 (Foto 32).

De acordo a NBR 9050/2004, em espaços externos, pelo menos 50% dos telefones, com o mínimo de um, do total de telefones, devem ser acessível para a pessoa com cadeira de rodas. De acordo com dados obtidos junto ao setor de telefonia da UFSCar, existem 28 telefones públicos instalados no *campus* São Carlos, nove nos alojamentos e 19 nos demais espaços, mas nenhum é adaptado. Esse achado corrobora os dados de Emmel e Castro (2003) levantados em 1999. A manutenção dos telefones públicos é feita pelo Grupo Telefônica do Brasil.

Foto 32 - Telefones públicos na área sul e norte

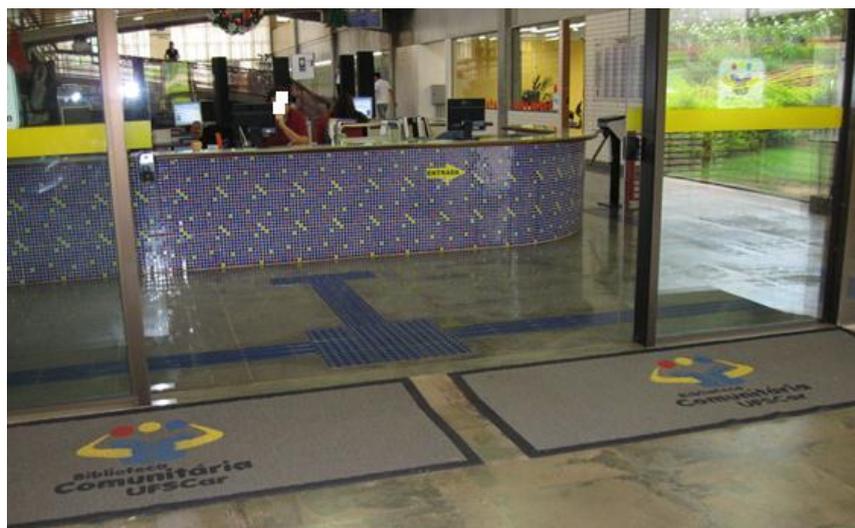


Fonte: A autora.

5.2.1.2 Satisfação em relação à acessibilidade às outras edificações de prédios públicos ou privados

Os serviços enquadrados nestes itens são tanto da própria universidade, como da biblioteca, restaurante universitário, complexo esportivo e alojamentos, quanto os serviços privados, tais como Bancos, reprografias e lanchonetes. O destino até a biblioteca foi citado por todos os alunos da amostra, porém, com dificuldades para deslocamento só para os alunos com deficiência visual e física. Os dois alunos usuários de cadeira de rodas não têm acesso à BCo, não pela acessibilidade dentro da biblioteca, mas pela falta de uma Rota Acessível para chegar até ela.

Foto 33 - Portaria principal da BCo



Fonte: A autora.

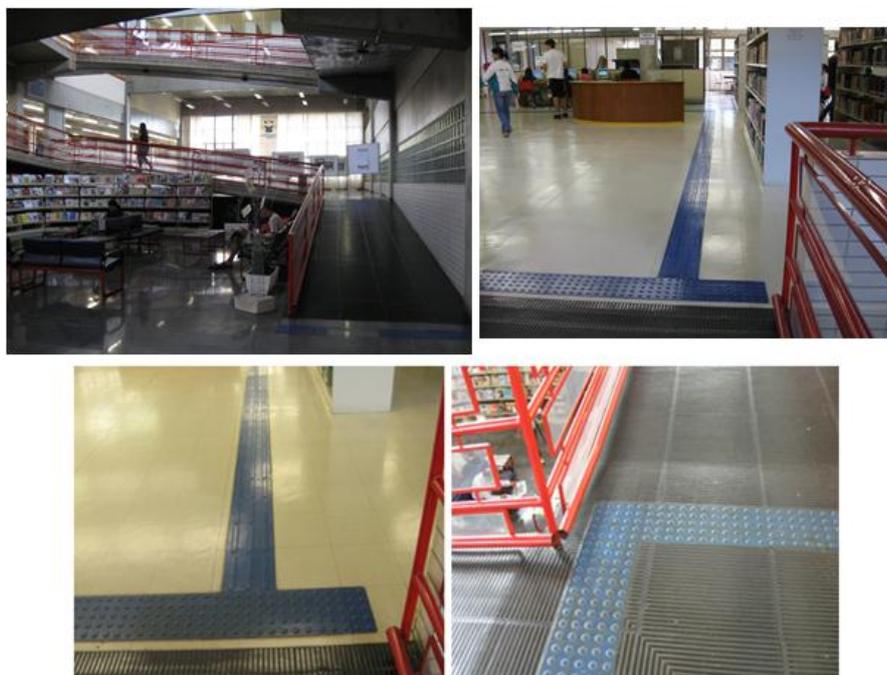
A BCo possui, a partir da porta principal de acesso, piso tátil de alerta e direcional (Foto 33), e para o aluno usuário da cadeira de rodas existe um acesso alternativo ao lado da catraca (Foto 34). Ela possui cinco andares, cujo acesso é feito através de uma rampa com piso emborrachado, corrimão e piso de alerta nas mudanças de direção (Foto 35). Existem banheiros e bebedouros disponibilizados para pessoa com deficiência no terceiro e quinto piso da BCo (Foto 36), porém, de acordo com a NBR 9050, deveria haver um bebedouro por pavimento.

Foto 34 - Acesso alternativo para usuário de cadeira de rodas ao lado da catraca



Fonte: A autora.

Foto 35 - Piso sinalizado (direcional e de alerta) nos andares e rampa da BCo



Fonte: A autora.

Foto 36 - Banheiro disponibilizado para pessoa com deficiência no terceiro e quinto piso da BCo



Fonte: A autora.

O acesso ao RU também é limitado pela sua localização e escadaria de acesso para o aluno com mobilidade reduzida ou deficiência visual e inacessível para quem utiliza cadeira de rodas. Esse restaurante possui duas entradas (Foto 37), uma para o acesso da área sul e outro da área norte, sendo que essas duas entradas convergem para um ponto em que existe uma catraca e um acesso alternativo para o aluno usuário de cadeira de rodas. A saída é feita por um único local (Foto 38).

Foto 37 - Acessos ao RU



Fonte: A autora.

Foto 38 - Acesso ao RU e porta de saída



Fonte: A autora.

Quanto ao acesso à área esportiva, a maioria dos participantes informou que não frequenta esse espaço ou pratica algum esporte. Apenas dois alunos disseram que não encontram dificuldades para chegar ao ginásio esportivo.

Apenas quatro alunos da amostra moram em alojamento; destes, três moram no *campus* e um mora em casa alugada fora da universidade, mas sob a custódia e financiamento da instituição. A satisfação neste item é moderada, apenas para um aluno com maior limitação física se faz necessário maiores adaptações no alojamento. Segundo informações obtidas no Escritório de Desenvolvimento Físico (EDF), já está sendo providenciada a construção de um novo módulo de alojamento com apartamento adaptado para pessoa com deficiência.

Com relação à acessibilidade aos serviços bancários, a agência mais citada como destino está localizada na área sul entre as ruas do Parque Esportivo e do Lago (Anexo B). Os alunos relatam que as condições de acessibilidade variam de ruim a moderadamente satisfatórias, dependendo do ponto de partida. Uma dificuldade destacada é a travessia da via, considerada perigosa, conforme foi mencionada na Figura 7 e na Foto 11.

O serviço de reprografia mais citado foi aquele que está localizado na Rua do Parque Esportivo, próximo ao AT-1, AT-2 e AT-8; em segundo lugar ficaram aquele que está localizado na Rua dos Pica-paus e o que está próximo à BCo. Dois alunos não utilizam os serviços de reprografia no *campus*, um por não morar na cidade e outro por achar caro o custo do serviço. A lanchonete mais citada e frequentada está localizada na Rua do Parque Esportivo; em seguida, foram as lanchonetes que estão no prédio da BCo e na Rua dos Pica-paus.

5.2.2 Satisfação Operacional

Neste fator entraram-se as respostas de todos os alunos da amostra, mas só foram destacados para análise os itens que continham dados qualitativos.

5.2.2.1 Edital de seleção

A insatisfação com a apresentação e/ou conteúdo dos Editais de seleção (vestibular ou seleção para mestrado ou doutorado) estão destacados na Tabela 12.

Tabela 12- Frequência da satisfação com o Edital do processo seletivo

Satisfação com o Edital	
Motivo da insatisfação	Frequência (%)
Apresentação do Edital	3 (16,67)
Conteúdo do Edital	4 (22,22)
Não especificaram	11 (61,11)
Total	18 (100)
Queixas	
<i>“Estavam em pdf [S_1]”</i>	
<i>“Letras pequenas [S_6; S_12].”</i>	
<i>“Dificuldades de localizar itens de interesse, não estava lógico [S_14]”</i>	
<i>“Não tinha informações sobre a pessoa com deficiência [S_14; S_17]”</i>	
<i>“Falta de informações [S_9]”</i>	

Os alunos da graduação, que manifestaram insatisfação com o Edital de seu concurso vestibular, foram todos de 2010. Verificando as informações, sobre os candidatos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, contidas no Edital do vestibular de 2010 da UFSCar, tem-se que estas estão inseridas no item 8.2.4, que diz:

Além da rigorosa observância de todos procedimentos, períodos e horários anteriormente mencionados nesse manual, os candidatos que apresentem algum tipo de deficiência e/ou mobilidade reduzida, que exijam condições especiais para a realização das provas da Segunda Etapa, deverão encaminhar, por SEDEX, à VUNESP, no período de 1º a 30/09/2009, os seguintes documentos:

- I. Cópia da ficha de compensação com a autenticação mecânica do banco comprovando o pagamento da taxa;
- II. Laudo(s) emitido(s) por especialista(s), que descreva(m), com precisão, a natureza, o tipo e o grau de deficiência, bem como as condições necessárias para a realização das provas.

O Vestibular 2010 da UFSCar estava configurado de um modo diferente de anos anteriores, devendo o candidato interessado em ingressar na UFSCar submeter-se às duas etapas do processo seletivo. A primeira eram as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2009, e a segunda etapa eram as provas elaboradas, aplicadas e corrigidas pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (VUNESP). Realmente, o edital não especificava o que podia ser oferecido de recursos e nem se era oferecido um tempo adicional.

Quanto aos Editais da pós-graduação, foi confirmada a apresentação em PDF, que dificulta a leitura para o aluno com deficiência visual, e a não existência de quaisquer informações sobre a pessoa com deficiência e seus direitos. Em alguns programas não têm Edital, apenas contato com os prováveis orientadores ou entrevistas. Castro e Almeida (2011, p. 9), na mesma direção que Ansay (2009), tratam da importância da clareza dos

Editais, e para essas autoras: “esses documentos passam a imagem da universidade, podem representar como os alunos são recebidos e se eles são bem-vindos ou não”.

5.2.2.2 Recursos disponibilizados em sala de aula

A maioria dos alunos da amostra não precisa de recursos especiais em sala de aula, mas os que precisam, são todos com deficiência visual e trazem seu material adaptado de casa (computador e *softwares* específicos, reglete e lupa). Dos oito alunos com DV, cinco precisam de algum tipo de material adaptado. Os alunos com deficiência visual reclamaram dos filmes não dublados e os alunos com deficiência auditiva pediram filmes com legendas. Alguns relataram que lhe são oferecidos material ampliado (DV), outros citam como positivo a apresentação em Datashow e transparências (DA). Pessoas com hemiparesia/hipotonia relataram que precisam de mais tempo para execução de suas atividades escritas (provas), pois se sentem em desvantagem em relação à turma.

Queixas

“Preciso de mais tempo para execução das tarefas [S_9]”

“Devem colocar filmes legendados [S_14]”

“Colocar filmes com legenda [...] precisei brigar com a instituição para comprar um equipamento para meu desempenho acadêmico, para ter oportunidade igual aos demais alunos [S_17]”

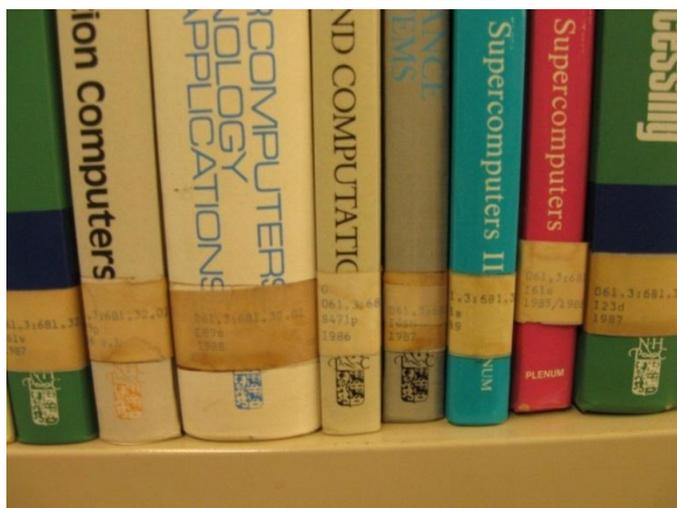
a) Recursos disponibilizados na BCo

Os recursos oferecidos pela BCo, citados pelos alunos com deficiência visual, é o leitor de tela, impressão em Braille e lupa eletrônica, consideradas satisfatórias. Um item de dificuldades, para alunos com baixa-visão, é a leitura dos tomos dos livros localizados nas prateleiras da biblioteca, como pode ser visto pela Foto 39. O tamanho da fonte é pequeno e a impressão está quase apagada e desgastada pelo tempo.

Queixas

“A identificação dos livros tem letras pequenas [S_1; S_12; S_13]”

Foto 39 - Identificação dos livros na BCo



Fonte: A autora.

5.2.2.3 Recursos disponibilizados em palestras

De um modo geral, não existem dificuldades para participar das palestras oferecidas dentro do *campus*. Um aluno com deficiência visual reclamou do serviço de áudio (baixa qualidade) em alguns eventos e um aluno com deficiência física reclamou do acesso ao Teatro Florestan Fernandes para cadeira de rodas. Esse dado também foi identificado por Mazzoni (2003), quanto à participação de alunos com deficiência física em auditórios não adaptados. Um aluno com deficiência auditiva lembrou que, em algumas palestras, é disponibilizado um intérprete em Libras, mas ele não precisa, pois possui prótese auditiva.

Queixas

“Acústica ruim, sem áudio, microfone com pouca potência [S_17]”
 “O Teatro Florestan Fernandes não está adaptado [S_3]”

5.2.2.4 Outros questionamentos levantados pelos alunos

Os alunos apontaram outras necessidades ou problemas que não constavam no questionário, como a iluminação das salas de aula e a identificação dos livros nas prateleiras da biblioteca (letra a do item 4.2.2.2). A queixa sobre a iluminação na sala de aula também foi encontrada nas pesquisas de Pieczkowski (2008) e Pereira (2007). Outra sugestão dos participantes foi para que as apresentações de filmes e vídeos tenham legenda para as pessoas com deficiência auditiva e que sejam dublados para o aluno com deficiência visual.

Pieczkowski (2008) também identificou a reivindicação de alunos com deficiência auditiva por filme com legenda. Uma solução para esse problema é a identificação prévia, por parte do professor, das necessidades educacionais de seus alunos e apresentar a solução mais viável; no caso de existirem na sala de aula alunos com deficiência visual e auditiva, deve-se disponibilizar filme/vídeo dublado e legendado.

b) Iluminação na sala de aula

A NBR 5413/1992 da ABNT estabelece os valores de iluminâncias em interiores para atividades de comércio, indústria, *ensino* (grifo nosso), esporte e outros. Essa norma recomenda que a iluminância em qualquer ponto do campo de trabalho não seja inferior a 70% da iluminância média determinada pela NBR 5382/1985. Para cada tipo de local ou atividade, existem as indicações de iluminâncias, sendo recomendado o valor do meio que está estabelecido na NBR 5413/1992. O valor mais alto deve ser utilizado quando a capacidade visual do observador está baixo da média.

Considerando a queixa dos alunos, realizou-se um levantamento das condições de iluminação das salas de aula indicadas. Neste estudo não foi considerado o método de verificação recomendado pela NBR 5382/1985, por não ser este o foco da pesquisa, mas foram observadas as condições gerais que constam na mencionada norma. Para a medição da iluminância, foi utilizado um luxímetro de modelo da marca LUTRON LX-101, digital Lux Meter (Foto 40).

Foto 40 - Luxímetro LUTRON LX-101, Lux Meter



Fonte: A autora

Todas as medidas foram feitas pela manhã, dia ensolarado, com várias combinações de condições: lâmpada acesa ou apagada; cortina aberta ou fechada. Todas as lâmpadas eram do tipo fluorescente e de 40 watts. O resultado da medição pode ser observado na Tabela 13.

Tabela 13 - Resultado da medição da luminância das salas indicadas pelos alunos com baixa-visão

LOCAL		ILUMINÂNCIA		NBR 5413/92
		Condição	Medição (lux)	
AT-1	SALA 09 24 lâmpadas fluorescente de 40 watts A± 20,00 m ²	Lap, Cf	19	200-300-500
		La, Cf	776	
		La, Ca	1.020	
		Lap, Ca	259	
	QUADRO VERDE	Lap, Cf	14	300-500-750
		La, Cf	544	
		La, Ca	679	
		Lap, Ca	161	
AT-2	SALA 26 48 lâmpadas de 40 watts A±85,00 m ²	Lap, Cf	32	200-300-500
		La, Cf	903	
		La, Ca	1.050	
		Lap, Ca	189	
	QUADRO VERDE	Lap, Cf	25	300-500-750
		La, Cf	127	
		La, Ca	579	
		Lap, Ca	493	
AT-7	SALA 48 lâmpadas de 40 watts, 6 queimadas A= 144,67 m ²	Lap, Cf	55	200-300-500
		La, Cf	489	
		La, Ca	1.154	
		Lap, Ca	857	
	QUADRO AZUL	Lap, Cf	32	300-500-750
		La, Cf	353	
		La, Ca	619	
		Lap, Ca	305	
AT-8	SALA 184 24 lâmpadas de 40 watts A= 70,00 m ²	Lap, Cf	77	200-300-500
		La, Cf	557	
		La, Ca	665	
		Lap, Ca	162	
	QUADRO VERDE	Lap, Cf	28	300-500-750
		La, Cf	556	
		La, Ca	665	
		Lap, Ca	162	

Legenda: La (luz acesa). Lap (luz apagada)/ Ca (cortina aberta); Cf (cortina fechada)

Fonte: A autora.

Apesar de não termos seguido todos os procedimentos recomendados pela NBR 5382/1985, os dados obtidos revelam a necessidade da manutenção da luz acesa, mesmo de dia, para aluno com baixa-visão. Essa questão não é simples, pois depende do tipo de perda visual e do turno das aulas. É importante que haja uma boa comunicação entre o professor e o aluno para que este possa se expressar sem constrangimento. Problemas com a luminosidade das salas de aula também foram identificados por Mazzoni (2003).

Para pessoas com baixa visão o tempo de adaptação da luminosidade varia entre os indivíduos, pois alguns demoram mais que outros, portanto, é imprescindível a adoção das normas técnicas de conforto luminoso (NBR 5413: 1991) em função das atividades desempenhadas no ambiente (LOPES; BURJATO, 2010). Para essas autoras, ambientes que atendem a padrões de audibilidade, visibilidade, legibilidade, iluminação, conforto térmico e qualidade de informações, tornam-se espaços mais acessíveis e, embora não mude o grau da deficiência sensorial, sua inobservância pode aumentar o grau de dificuldade. Mas alertam que, ao contrário de que se imagina, o nível elevado de iluminação não melhora a acuidade visual das pessoas com baixa visão, pode até prejudicar. Para essas autoras, parte considerável da capacidade de se deslocar, para pessoa com baixa visão, está diretamente relacionada com as características constitutivas e quantidade de informações fornecidas pelo ambiente, e isso determina o grau de acessibilidade do projeto.

5.2.3 Satisfação Psicoafetiva

Entre outros itens, neste fator foram formuladas duas questões de caráter qualitativo e quantitativo sobre a expectativa dos alunos antes e depois de entrar na instituição. Participaram desta fase apenas alunos da graduação e pós-graduação (16). As análises foram feitas de acordo com a Análise de Conteúdo com a divisão das respostas em categorias e subcategorias (Tabelas 14 e 15). Um dos participantes não emitiu parecer por escrito, apenas pontuou a questão.

Tabela 14 - Expectativas do aluno “antes” de entrar na instituição como aluno

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ALUNOS PARTICIPANTES	N	Porcentagem
Expectativa do aluno antes de entrar na instituição	Instituição pública bem conceituada	DA3, DV1, DV3, DV7, DF4, DF1, DF3, DA1, DApl	9	50%
	Superação das dificuldades decorrentes da deficiência/estigma	DV7, DV6, DF1, DV14, DF4	5	27,78%
	Realização de um sonho	DV8, DV5	2	11,11%
	Não houve planejamento na escolha do curso	DF6, DA2	2	11,11%
Total			18	100%

Observação: N é o número de tipos de respostas; onde um aluno pode ficar enquadrado em uma ou mais subcategorias, ou pode não responder.

Fonte: A autora.

Tabela 15 - Expectativas do aluno “depois” de entrar na instituição como aluno

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ALUNOS PARTICIPANTES	N	Porcentagem
Expectativa do aluno depois de entrar na instituição	Falta de apoio da instituição ao aluno com algum tipo de deficiência ou limitação	DV3, DV5, DA3, DAp1, DF4, DA1, DV1	7	30,44%
	Falta de capacitação e sensibilização dos professores	DA1, DV1, DF3, DA3, DF4	5	21,74%
	Falta de acessibilidade a espaços físicos, recursos didáticos e humanos	DV5, DV1, DA1	3	13,04%
	Expectativas positivas confirmadas e superação de dificuldades	DV7, DV8, DV14, DF6, DV6	5	21,74%
	Instituição pública federal de qualidade	DF1, DV6	2	8,7%
	Trocar de curso	DA2	1	4,35%
Total			23	100%

Observação: N é o número de tipos de respostas; onde um aluno pode ficar enquadrado em uma ou mais subcategorias, ou pode não responder.

Fonte: A autora.

Como pode ser observado na Tabela 14, o motivo de a UFSCar ser uma universidade pública federal e bem conceituada pelos órgãos de fomento, é um fator que gera expectativas positivas no alunado que ingressa no seu quadro, corroborando os achados de Oliveira (2003) e Pereira (2007). Alguns alunos, considerando o destaque da UFSCar por meio do seu Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, imaginam que todos os cursos estão plenamente preparados para atender o aluno com qualquer tipo de deficiência. Quando isso não ocorre, gera tensão e desconforto.

O maior índice de insatisfação é na subcategoria *Falta de apoio da instituição ao aluno com algum tipo de deficiência ou limitação* (Tabela 15), responsável por 30,44% de respostas; em seguida, estão as subcategorias “Falta de capacitação e sensibilização dos professores” e “Expectativas positivas confirmadas e superação de dificuldades”, ambas com 21,75% das respostas. Esses achados corroboram quase todas as referências aqui abordadas com relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. No Quadro 22, são apresentadas as principais falas dos alunos com relação às suas percepções na vivência acadêmica, tanto positivas quanto negativas.

Quadro 22 - Falas dos alunos quanto as suas percepções na vivência acadêmica

Pontos positivos apontados pelos alunos	Pontos negativos apontados pelos alunos
<i>As expectativas [boas] foram confirmadas.</i>	<i>Os recursos didáticos e humanos ainda não são acessíveis efetivamente para a inclusão de um aluno com deficiência visual.</i>
<i>Entrar numa universidade federal muito conceituada, apesar das dificuldades, vale a pena.</i>	<i>Percebi que muitos professores não são muito sensatos, e mesmo pedindo para falar de frente por conta da leitura labial que faço e explicando sobre minha deficiência, era o mesmo que não falar nada. Percebi que são poucos os recursos que a universidade oferece para alunos que tenham qualquer tipo de deficiência. Fica a impressão que eles não esperam que uma pessoa com qualquer tipo de deficiência consiga entrar na faculdade. Isso também aparenta pela falta de preparo dos próprios professores para lidar com esse tipo de população.</i>
<i>Continua a mesma expectativa [boa].</i>	<i>Não houve interesse no meu caso [doença], tive problemas e quase fui jubilada, precisei recorrer na UFSCar para reverter a situação.</i>
<i>Por tudo que alcancei desde a graduação até a pós-graduação, as amizades que fiz, os conhecimentos que adquiri, a vivência, tudo isso valeu.</i>	<i>Os professores precisam fazer avaliação dos seus métodos de ensino, fazer reflexão do seu modelo de aula.</i>
<i>Correspondeu às expectativas, o curso é excelente.</i>	<i>Esperava que fosse um curso de inclusão das pessoas. A teoria é diferente na prática.</i>
	<i>Curso árduo, difícil, e a atenção oferecida pelo curso ao aluno, de um modo geral, não é boa.</i>
	<i>Muito esforço, muita dificuldade para ler os textos e problemas de acessibilidade.</i>
	<i>Não senti apoio (com relação à minha deficiência), nem de coordenadores, nem de professores, ninguém foi falar comigo para saber como eu estava me saindo. Tive que buscar as soluções por mim mesmo para resolver os problemas enfrentados. Tive que brigar com a instituição para comprar equipamentos para meu desempenho acadêmico, para ter oportunidade igual aos demais alunos, era meu direito. Senti-me desamparada.</i>

Fonte: A autora.

No Quadro 23, é apresentada uma evolução do sentimento de satisfação dos alunos da graduação e pós-graduação antes e depois de ingressar na instituição, em que se observa que os sentimentos prévios eram todos no nível da satisfação, passando aos poucos para a insatisfação. Embora essa situação possa ser vivenciada por todos os alunos que ingressam no ensino superior, as perguntas do questionário eram direcionadas especificamente para a situação de deficiência ou limitação.

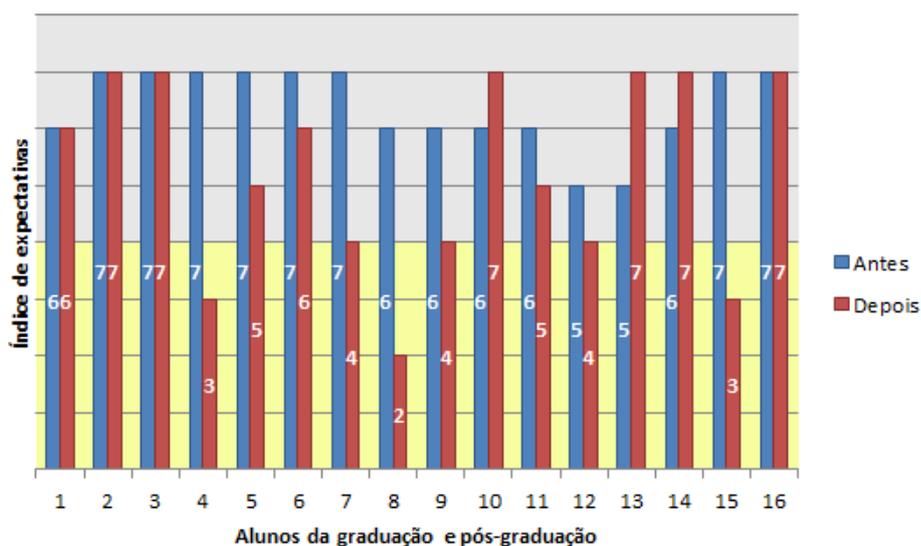
Quadro 23 - Índice de Satisfação antes e depois de ingressar na instituição como aluno

NÍVEL DE SATISFAÇÃO															
Alunos do Ensino Superior	ANTES							DEPOIS							
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
1						😊							😊		
2							😊							😊	
3							😊							😊	
4							😊			😞					
5							😊					😊			
6							😊						😊		
7							😊				😐				
8						😊			😞						
9						😊					😐				
10						😊								😊	
11						😊						😊			
12					😊						😐				
13					😊									😊	
14						😊								😊	
15							😊			😞					
16							😊							😊	
Frequência					2	6	8		1	2	3	2	2	6	
Legenda:	😞😞 Faixa de insatisfação							😐 Neutro	😊😊😊 Faixa de satisfação						

Fonte: A autora.

Pelo Quadro 23, observa-se que nove alunos mudaram sua resposta de mais positivo para mais negativo, quatro permaneceram no mesmo nível e três subiram seu conceito quanto ao seu nível de satisfação. As medianas dos itens 32 e 33 do questionário são apresentadas, também, no Gráfico 24. Calculando a mediana entre a pontuação obtida antes e depois, obtiveram-se 7 e 5,5, respectivamente. Considerando o que foi dito por Tough (1982 *apud* Chen, Hsiao, Lee, 2005), de que o nível de satisfação pode ser observado pela diferença entre a expectativa prévia e posterior, o resultado aponta para uma tendência à insatisfação, porém, ainda dentro da faixa de satisfação.

Gráfico 24 - Nível de Satisfação pelas expectativas dos participantes



Fonte: A autora.

5.2.4 Atitudes diante de obstáculos

Este fator foi distribuído em 10 itens, sobre os quais as respostas variavam de 1 a 7 entre os extremos de sempre-nunca ou nunca-sempre, dependendo do contexto. Porém, a pontuação desejável era sempre a maior (7).

Diante das respostas, foi possível observar que a maioria dos alunos não se sente constrangida em se deslocar no *campus*, em torno de 77,9%. Porém, quando se perguntou se faziam reclamações no setor competente da instituição ou se pensavam em recorrer ao Ministério Público para reivindicar seus direitos de acessibilidade, as respostas mais frequentes eram de quatro para baixo. Poucos alunos (em torno de 27,8%) sinalizaram que reclamam quando seus direitos não são atendidos. Cambiaghi (2007), analisando os resultados dos últimos 30 anos de debate sobre a importância da eliminação das barreiras arquitetônicas, conclui que as dificuldades têm duas causas: o fato da problemática da acessibilidade arquitetônica e urbanística ser vista como questão marginal e em função da população de pessoas com deficiência não reivindicar seus direitos.

Quanto à disposição de enfrentar obstáculos e transpô-los, a resposta foi 100% positiva, sinalizando também, em outros itens, que querem “aparecer”, não ser invisíveis, ficando o percentual de respostas favoráveis acima de 70%. Mas, com relação ao pensamento de desistir do curso em razão das barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais, o índice ficou perto de 40%. Ou seja, esse pensamento ocorre, não significando

que vai acontecer. Dois dos alunos deixaram mais evidentes a possibilidade de desistência ou evasão. Até ao término da coleta de dados, um desses alunos está frequentando o curso, mas com grande número de faltas, e o outro aluno corria o risco de ser desligado da pós-graduação.

Com relação ao uso do ônibus de circulação interna ao *campus*, 50% dos alunos da amostra referiram não o utilizar. Dos outros 50%, seis indicaram constrangimento em pedir ajuda para utilizar o ônibus, e três indicaram que não se sentiam constrangidos. Vale ressaltar que esse transporte interno oferecido pela instituição não era adaptado para uma pessoa usuária de cadeira de rodas na época da pesquisa. De acordo com o Decreto n° 5 296/04, no seu Art. 34 e parágrafo único, para um sistema de transporte coletivo ser considerado acessível faz-se necessário que atenda ao conceito do desenho universal. Por esse Decreto, no § 3° do Art. 38, há um prazo de 120 meses para que toda a frota de veículos de transporte coletivo esteja totalmente acessível, ou seja, em 2014.

No item referente aos recursos necessários para o desempenho acadêmico do aluno, o objetivo era saber se os alunos reivindicavam, ou não, os mesmos. A situação desejável era que eles reivindicassem da instituição os recursos necessários para seu desempenho acadêmico, como diz a Portaria n° 3.284/03. As respostas ficaram divididas 50% para cada situação, ou seja, metade prefere comprar e não esperar que a instituição lhe ofereça e metade aguarda que a instituição tome a iniciativa. Porém, a maior frequência (oito alunos) atribuíram nota 7, significando que esperam que a instituição ofereça as condições para o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

DISCUSSÃO POR FATORES ESPECÍFICOS DO ESA

Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto.

Lya Luft

Nesse bloco, a dinâmica será a discussão por fator específico da *Escala de Satisfação e Atitudes de alunos com deficiência – ESA*, construída neste estudo. Estes fatores têm a ver com o objetivo geral, que é o de conhecer o nível de satisfação do aluno com deficiência com relação ao acesso e à permanência na universidade. Os resultados corroboram os achados de outros pesquisadores, mas o diferencial na *ESA* é que ela contém várias informações em um único instrumento, de fácil aplicação e sistematização.

Os resultados apontam uma tendência para a insatisfação no fator Satisfação Estrutural, para os alunos com deficiência visual e física, com mais ênfase no primeiro grupo, como era esperado. Esses achados corroboram os dados de West et al. (1993), Denny e Carson (1994), Holloway (2001), Losinsky et al. (2003), Kundu et al. (2003), Mazzoni (2003), Chahini (2005), Perini (2006), Pellegrini (2006), Pereira (2007), Pieczkowski (2008), Rosseto (2009), Koutsoklenis et al. (2009) e Castro (2011). Dois pontos bem marcantes nesta pesquisa como insatisfatórios, além dos itens de escadas, rampas e elevadores, no caso da UFSCar, são: o acesso ao RU e à BCo, e a segurança na travessia de vias, principalmente na portaria sul, tanto para os alunos com deficiência visual quanto para aqueles com deficiência física. Neste fator houve variações decorrentes do tipo de deficiência e grau de severidade da mesma.

O mapeamento dos locais apontados pelos alunos mostrou vários pontos conflitantes com o que é estabelecido pela legislação sobre acessibilidade, apesar de alguns avanços nesta IFE em adequar alguns ambientes. Foi possível observar em alguns prédios o atendimento à norma de acessibilidade, porém essas construções estão isoladas de outros prédios do entorno. Ou seja, funcionam quase como “ilhas”, onde se fazem necessárias as pontes de ligação para que os prédios “conversem” entre si. Os alunos cadeirantes (02) possuem baixo nível de deslocamento decorrente dessa característica urbanística e arquitetônica, além das barreiras atitudinais. Essa dificuldade também foi observada para as pessoas com dificuldades de locomoção e deficiência visual, principalmente dos participantes cegos (02).

As barreiras enfrentadas pelo aluno com deficiência são diversas e dependem das características específicas do sujeito e do ambiente. Já foi observado que as dificuldades para locomoção de pessoas com deficiência física ou visual dentro do *campus* da UFSCar/São

Carlos são causadas por construções antigas, desnível topográfico, barreiras arquitetônicas, barreiras urbanísticas e barreiras atitudinais, entre outras (EMMEL; CASTRO, 2003; CASTRO; ALMEIDA, 2008; GUERREIRO; MUNSTER, 2009).

Quanto ao fator Satisfação Operacional, apesar de não ter sido possível uma avaliação quantitativa mais acurada, os dados qualitativos indicaram que os participantes têm uma tendência para a insatisfação em alguns itens. As queixas mais frequentes, para todos os participantes, foram com relação aos editais de seleção, à interação professor-aluno, metodologia de ensino, burocracia para atendimento das necessidades específicas, recursos e tempo extra para a realização das atividades acadêmicas. Nesta pesquisa, os alunos com deficiência auditiva relataram mais queixas quanto às relações com professores do que os outros participantes da pesquisa, embora seja um grupo menor. Esses achados corroboram os estudos de Mazzoni (2003), Chahini (2005) e Castro (2011).

Shaila (2004) fez um levantamento da literatura sobre os estudos, de 1960 a 2002, que abordaram a questão das atitudes de professores para com os alunos com deficiência no ensino superior dos Estados Unidos. Embora tenham sido encontradas diferentes informações, uma vertente comum foi a importância do professor no sentido de facilitar a integração do aluno com deficiência. Seu estudo também concluiu que as instituições de nível superior precisam de mais informações sobre a pessoa com deficiência para que possam melhorar o atendimento.

As experiências dos alunos nesta pesquisa são desiguais, uns têm uma tendência mais para a satisfação, outros para a insatisfação. Esses achados corroboram os estudos de Wiseman, Emry e Morgan (1988), West et al. (1993), Fuller, Bradley e Healey (2004), Pellegrini (2006), Pereira (2007), Oliveira (2007), Pieczkowski (2008), Rosseto (2009), Ansay (2009), Ferreira (2010) e Castro (2011). Kundu et al. (2003) e Fuller, Bradley e Healey (2004), que sugerem que as universidades façam estudos longitudinais para o acompanhamento dos alunos no seu percursos acadêmico. Para Kundu et al. (2003), esses estudos podem ajudar a instituição a priorizar e alocar recursos.

Também foi identificado um bom relacionamento com os colegas sem deficiência, sendo apontado como muito importante para o desenvolvimento acadêmico. A maioria dos participantes sente esse apoio e indica como um fator importante para a sua permanência na instituição. Esses dados corroboram os achados de Wiseman, Emry e Morgan (1988), Perini (2006), Ansay (2009), Ferreira (2010) e Castro (2011).

Na parte psicoafetiva, os dados mostram, na maioria dos casos, alunos com autoestima positiva, o que corrobora os estudos de Mazzoni (2003), Chahini (2005). Porém, foi possível observar lágrimas nos olhos de alguns alunos ao falar de seu cotidiano na universidade. Os sentimentos dos alunos são diversos, pois alguns enfrentam com determinação as dificuldades, considerando que estas sempre estiveram presentes na sua trajetória de vida. Outros parecem que, ainda, estão no processo de assimilação de sua deficiência. No dizer de Good (2007), em sua pesquisa, alguns alunos parecem que estão chegando a um “acordo” com a sua deficiência ou limitação, tanto fisicamente como emocionalmente. Para esse autor, a transição para o ensino superior é uma etapa marcante na vida de qualquer aluno, ainda que o aluno com deficiência tenha mais o que negociar.

Ainda no fator psicoafetivo, as expectativas prévias dos alunos estavam relacionadas, principalmente, com o fato da UFSCar ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Esse dado também foi observado por Perini (2006), Pereira (2007) e Ansay (2009). Foi possível identificar pelas respostas dos participantes que o ingresso no ensino superior para uma pessoa com deficiência é um sonho, uma realização. Isto não é diferente dos sentimentos e expectativas de todos os alunos, mas para a pessoa com deficiência há um diferencial, pois muitas vezes teve que lutar mais para mostrar que é capaz. Nossa afirmação é baseada nos relatos dos alunos no item expectativas prévias. Esses achados corroboram os dados de Pereira (2007), Rosseto (2009) e Ferreira (2010).

No que diz respeito às atitudes dos alunos participantes perante os obstáculos encontrados (estruturais, operacionais e psicoafetivos), elas variaram entre os extremos, negativo ou positivo, porém com tendência para o lado positivo, ou seja, existe uma maior tendência para enfrentar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais e superá-las. Não foi achada tendência para a evasão escolar, ao contrário, a maioria está determinada a concluir o curso com êxito. Entretanto, as duas pessoas que apresentaram tendência a trancar ou desistir do curso, atualmente, estão enfrentados dificuldades de permanência.

Mesmo com determinação para concluir o curso, os resultados apontaram que os participantes da pesquisa tinham uma tendência a não reclamar por ter que enfrentar barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou atitudinais. Talvez essa atitude seja decorrente de não quererem “chamar a atenção sobre si”, ou para “não darem trabalho”, como foi observado em outras pesquisas. Portanto, são itens interessantes para a realização de futuros trabalhos sobre os direitos da pessoa com deficiência, ou seja, o seu empoderamento.

No entanto, no item correspondente à visibilidade do aluno, a maioria informou que não querem ser “invisíveis”, querem ser vistos como iguais e não querem se sentir diferenciados pela sua condição. Para os alunos com deficiência auditiva, no caso da nossa amostra, todos com deficiência de baixa visibilidade (dois usam aparelhos auditivos discretos e um tem implante coclear), eles precisam “gritar” que possuem impedimentos, caso contrário ficam sem ter suas necessidades consideradas.

Esses achados corroboram os estudos de Cechinel (2005), Contieri (2007) e Ansay (2009). Pereira (2007) também relata dificuldades decorrentes da pouca visibilidade de algumas deficiências. No caso do aluno com dificuldade de aprendizagem decorrente de uma doença crônica, cuja limitação é invisível, ele tem maiores dificuldades no relacionamento com os professores e com a própria instituição. Pela legislação brasileira, o aluno com dificuldades de aprendizagem não faz parte do alunado oficial da Educação Especial, embora também possam enfrentar barreiras no ensino superior.

Os resultados apontam para a necessidade de monitoramento permanente de como está se dando o acesso e a permanência do aluno com deficiência nesta IFE, porém não é diferente de outros contextos acadêmicos, nacional e internacional. O acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino superior é um direito assegurado pela legislação brasileira. Portanto, a mensuração da satisfação desse alunado, e de outros com necessidades educacionais especiais, é vital tanto para fins de medidas preventivas, corretivas e preditivas²⁶ das não conformidades²⁷, quanto para a divulgação das práticas exitosas implantadas nas IES brasileira.

²⁶ Consiste no planejamento antecipado das intervenções corretivas por meio do monitoramento.

²⁷ Qualquer fato que se apresenta não conforme o esperado ou estabelecido.

CONCLUSÃO

Quando a circunstância é boa, devemos desfrutá-la; quando não é favorável devemos transformá-la e quando não pode ser transformada, devemos transformar a nós mesmos.

Viktor Emil Frankl

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi o de construir um instrumento que mensurasse a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior, tendo como foco o seu acesso e a sua permanência, conclui-se que esta meta foi cumprida com êxito. Essa afirmação é decorrente dos resultados encontrados na primeira aplicação da ESA em uma instituição de nível superior, embora sejam necessários mais estudos sobre essa escala.

Com essa aplicação foi possível obter um perfil desse alunado, bem como suas características específicas para o ensino e aprendizagem. Esse levantamento é importante para compreender o fenômeno da inclusão no ensino superior com relação ao aluno com deficiência e suas implicações em sala de aula e demais ambientes acadêmicos.

Os dados apontam para a importância dos fatores internos ao aluno (psicoafetivos e atitudes), valores e crenças, que podem colaborar para a permanência do aluno na instituição e para a conclusão do curso com êxito. No entanto, precisam estar relacionados com a adequação do meio (estruturais e operacionais) para que não haja um enfraquecimento de um pelo descaso do outro.

A mediana total (estrutural, operacional, psicoafetivo e atitudes diante dos obstáculos) aponta para uma tendência à satisfação, porém, os itens da satisfação psicoafetiva e atitudes tiveram maior peso na pontuação do resultado. Ou seja, em relação aos fatores externos (estrutural e operacional) existe uma tendência à **insatisfação**, e uma tendência à **satisfação** em relação aos fatores internos (psicoafetivos e atitudes diante dos obstáculos), com prevalência no segundo caso.

Não foi possível identificar, estatisticamente, uma correlação do nível de satisfação com o início ou tipo de deficiência, porém as pessoas com deficiência visual apresentaram menor nível de satisfação. Também não foi possível identificar uma correlação entre o nível de satisfação e o conhecimento da legislação sobre acessibilidade e da NBR 9050/2004. Mas foi possível verificar que as pessoas que conheciam a NBR 9050/2004 apresentaram **menor** nível de satisfação estrutural, com medianas de 1 e 3,5 nos itens. Comparando com achados de outras pesquisas, observa-se que o nível de conhecimento está relacionado à necessidade e ao interesse pessoal, bem como ao envolvimento com a causa dos direitos da pessoa com

deficiência. Esses dados mostram que o empoderamento do aluno com deficiência influencia no seu grau de satisfação.

O instrumento se mostrou útil e eficaz para o estabelecimento de um protocolo de registro sistemático das informações que visam alcançar um objetivo pré-estabelecido. Desta forma, destacamos que foi possível estabelecer um conjunto de regras, ou sequência de passos, que torna possível alcançar aquilo que se deseja obter. No caso da Escala de Satisfação e Atitudes de alunos com deficiência – ESA, sua aplicação adequado permite obter as seguintes informações: (1) Identificação do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais; (2) Caracterização do perfil dessa população; (3) Conhecimento do nível de satisfação e de atitudes diante dos obstáculos dessa população; (4) Mapeamento das barreiras arquitetônicas e urbanísticas identificadas pelos alunos; (5) Identificação das barreiras atitudinais apontadas pelos alunos.

Com essas informações, é possível fazer encaminhamentos aos setores competentes da IES para que sejam tomadas providências, tanto na remoção de barreiras físicas quanto de recomendações para conscientização da comunidade universitária, sobre as barreiras atitudinais que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. É preciso que seja estabelecido um período de tempo para a aplicação do instrumento para fins de acompanhamento e monitoração.

Considerando isso, concluímos que a mensuração do nível de satisfação é uma importante ferramenta para a gestão educacional e o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às demandas de todos com relação à educação, não apenas para medir, mas também para acompanhar a implantação/implementação dos programas governamentais e efetivação das leis já estabelecidas. Desta forma, as instituições de nível superior têm uma dupla função para atender às necessidades especiais do aluno com deficiência, ou seja, a de produzir o conhecimento e a sensibilização por meio da formação de seus profissionais e de colocá-los em prática na própria IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mera mudança não é crescimento. Crescimento é a síntese de mudança e continuidade, e onde não há continuidade não há crescimento.
C. S Lewis

Considerando a discussão e a conclusão dos capítulos anteriores, teceremos algumas considerações para que o alunado da Educação Especial, bem como os alunos com dificuldades de aprendizagem, tenha pleno êxito acadêmico no ensino superior. Essas considerações são de dois tipos: do atendimento e apoio a esses alunos e da parceria entre os diversos setores das IES que trabalham direta ou indiretamente com esses alunos.

A dificuldade encontrada para identificar o aluno com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem, e o constrangimento na solicitação das informações sinalizam para a necessidade da sistematização e da centralização dessas informações. Este é um problema que foi levantado por outros pesquisadores. Várias instituições, identificadas nesta pesquisa, contam com um setor específico de apoio ao aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. No caso da UFSCar, esta IES já conta com o Núcleo de Acessibilidade da UFSCar – INCLUIR, que, de acordo com as informações em seu site²⁸, se propõe a ser um centro de referência na eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais. Além desses objetivos, se propõe também a oferecer cursos e programas para acolhimento do aluno com deficiência, sensibilização e orientação aos professores e técnico-administrativo. Desta forma, sugerimos à instituição um maior apoio e visibilidade ao INCLUIR, para que esse possa cumprir os seus objetivos, principalmente depois da promulgação dos Decretos nº 7.611/11 e 7.612/11 (BRASIL, 2011b, 2011c).

Com a mudança da Secretaria de Educação Especial – SEESP para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a), a Educação Especial ficou dentro da Diretoria de Políticas de Educação Especial (Art. 26). Considerando que no item II do Art. 26 do citado Decreto informa que essa Diretoria deve definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, espera-se que haja continuidade de programas da natureza do INCLUIR, mas que sejam

²⁸ Cf. <<http://www.incluir.ufscar.br/>>.

acompanhadas as suas ações. Desta forma, recomendamos a utilização do ESA para esta e outras instituições de ensino superior.

A avaliação feita através do SINAES pode ser um excelente instrumento para acompanhar as ações das IES com relação à Portaria nº 3.284/2003, considerando que periodicamente os cursos de graduação são avaliados para fins de autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento. Embora algumas informações possam ser sigilosas, nada impede de que seja divulgado o panorama nacional, semelhante a outros índices do INEP. Porém, para que isto aconteça, faz-se necessário que na avaliação externa pelos avaliadores do SINAES os itens da Portaria nº 3.284/2003 estejam explícitos.

Com relação ao mapeamento desta IES, a área pesquisada neste estudo é muito pequena em comparação com a sua dimensão física. Isso indica que deve haver muitas outras não conformidades, principalmente na área norte, que está em expansão. Considerando isto, acredita-se que o ESA poderá ser muito útil ao EDF para auxiliar no planejamento das obras, bem como na avaliação pós-ocupação.

Para uma visão mais abrangente das demandas da pessoa com deficiência, é preciso uma parceria entre o EDF, a PU, o programa INCLUIR e o PPGEEs, entre outros, a fim de assessorar na elaboração de projetos arquitetônicos e otimizar os recursos. Para as questões de mobilidade e segurança no trânsito, a Comissão Permanente de Segurança do Trânsito na UFSCar (CPSTU)²⁹, que tem como objetivo incentivar o trânsito seguro e sustentável, deve participar dessa parceria, principalmente porque foram citadas muitas questões que tratam da temática.

Os programas de pós-graduação da UFSCar que tenham estudos que envolvam, direta ou indiretamente, a pessoa com deficiência poderiam socializar os achados e fazer consultorias com a área principal de pesquisa. Isso se faz necessário porque a Educação Especial é uma área multidisciplinar, que tanto pode receber auxílio de outras áreas como pode elucidar muitas questões, no processo de ensino-aprendizagem, de seu alunado em diferentes cursos ou áreas de atuação profissional. Embora já exista no PPGEEs a participação de alunos dos cursos da área de ciências humanas e da saúde da UFSCar, a participação da área das ciências exatas, principalmente das engenharias, poderia contribuir para o enriquecimento das discussões na temática.

²⁹ Cf. <<http://www.mobilidade.ufscar.br/>>.

Mesmo com um número de participantes pequeno, os dados obtidos pelo *ESA* forneceram informações importantes, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, que, quando cruzadas, podem gerar conhecimento³⁰ sobre o processo da inclusão no ensino superior. Portanto, esses achados nos permitem afirmar que a aplicação de um instrumento que mensure a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior é viável e útil, no sentido de avaliar o rumo que a universidade está tomando em relação ao acesso e à permanência desse alunado.

Como é destacado pelo Censo e pelos dados de matrícula desta instituição, o número de pessoas com deficiência tem aumentado no ensino superior, mas não só nos cursos de graduação e pós-graduação da UFSCar. De acordo com dados obtidos com a coordenação do cursinho pré-vestibular, neste ano de 2011 a oferta de vaga foi ampliada de 370 para 450, somente no *campus* São Carlos, e, desse total, nove alunos possuíam alguma deficiência, sendo um cego, cinco com baixa visão e três com deficiência auditiva com necessidade de um intérprete de Libras. Existe, também, a probabilidade de alunos com deficiência ingressarem no IFSP, *campus* São Carlos. Portanto, a necessidade de prestar apoio à pessoa com deficiência, no dizer de Denny e Carson (1994), não é favor, é ferramenta necessária para o sucesso acadêmico desse aluno no ensino superior. Além disso, é um direito assegurado por lei.

Como foi mencionado no referencial teórico, no Brasil já existem pesquisas sobre a satisfação do aluno no ensino superior, porém não faz menção sobre o alunado da Educação Especial ou com dificuldade de aprendizagem. Como o direito à educação é de **todos**, o aluno com algum tipo de deficiência, ou necessidade educacional especial, está incluído. Porém, tal como acontece com a área da Educação Especial, faz-se necessária a sua visibilidade, de forma quantitativa e qualitativa, para que suas especificidades educacionais não sejam ignoradas.

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi construir um instrumento que mensurasse o nível de satisfação do aluno com deficiência com relação ao seu acesso e permanência no ensino superior, então, podemos afirmar que alcançamos o que foi proposto apesar do tamanho da amostra. Este fato é decorrente das poucas informações sobre a população de alunos com deficiência no ensino superior na instituição em estudo, imprecisão

³⁰ Princípio da Espiral do Conhecimento de Nonaka e Tekeuchi.

na definição e identificação desses alunos e o estigma que ainda permeia a questão. Essa questão limitou o tratamento estatístico, impossibilitando generalizações dos resultados e a avaliação do instrumento.

Entretanto o instrumento permitiu levantar várias informações sobre a estrutura física do local pesquisado, embora, se fosse feito um mapeamento completo do *campus* em questão, possivelmente, seriam coletados mais dados. Esses dados levantados podem subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com relação ao planejamento das futuras construções e reformas das existentes, bem como adaptações das obras em andamento.

Também foi possível identificar questões relevantes sobre o processo de acesso e permanência do aluno com deficiência, que podem subsidiar a implementação do INCLUIR nesta instituição. A caracterização da população do aluno com deficiência, suas necessidades específicas por tipo de deficiência, os recursos para acompanhamento das aulas, palestras etc., podem servir de observação para o acompanhamento do cumprimento da Portaria nº 3.284/03 e das políticas de ações afirmativas.

Como o instrumento é novo, sendo esta sua primeira aplicação, existem também as possíveis influências que não foram devidamente controladas pela pesquisadora, tanto na construção do mesmo quanto na sua aplicação. Razão pela qual se fazem necessárias novas aplicações para fins de validação. Para a continuidade dos estudos, fazem-se necessários alguns ajustes para que se possa mensurar o que se propõe com maior abrangência e clareza.

Desta forma, destacamos que quanto aos itens do instrumento, são necessárias algumas adequações e inserções de novos dados, por exemplo: a questão do estacionamento que deve ser abordada tanto no fator estrutural (número de vagas e posicionamento) quanto no fator operacional (utilização e conforto); o transporte público, externo e interno, precisa estar no fator estrutural (sistema de transporte urbano) e no fator operacional (utilização e conforto); deve ser inserida a questão das calçadas nos fatores estruturais e operacionais; os técnicos-administrativos devem ser incluídos nos itens referentes ao fator psicoafetivo e, também, itens que tratem da afetividade ao lugar.

A questão das calçadas não estava ausente no instrumento, pois estava embutida dentro dos caminhos preferenciais; porém, a falta de um destaque específico para a palavra pode ter deixado de suscitar uma discussão sobre a temática. O dimensionamento de calçadas tem sido estudado por vários pesquisadores (ORLANDI, 2003; CARVALHO, 2006; KEPE JÚNIOR, 2007), inclusive levando em consideração a pessoa com deficiência, acessibilidade e satisfação.

Quanto à entrevista e ao preenchimento do questionário, deve ser dada uma importância para não se deixar itens em branco, e mesmo que não se enquadrem na necessidade específica do aluno, este pode responder como usuário dos espaços comuns a todos. Faz-se necessária a equiparação dos participantes, ou seja, procurar que haja uma igualdade numérica, tanto quanto possível, de representantes de cada tipo de deficiência e necessidade educacional abordada.

Outra questão que pode ser incorporada no instrumento é a inserção de outros grupos específicos. A inclusão desses grupos de pessoas poderá deixar mais evidente as variáveis da satisfação/insatisfação com o acesso e permanência no ensino superior, ou seja, o quanto é decorrente da deficiência e o quanto é decorrente do contexto educacional local e brasileiro, bem como da própria condição humana.

REFERÊNCIAS

- ACETI, D. C. S. O amparo legal aos portadores de necessidades especiais. **Anuário de Produção Acadêmica Docente – ANUDO**. v. 1, n. 1, 2007, p. 207-214. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/issue/view/35/showToc>>. Acesso em: 31 mar. 2011.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 2008, [s/n].
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. In: **Avaliação Psicológica**. v. 1, n. 2, 2002. p. 81-93. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.
- ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S. F. As instituições de ensino superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: Edufrn, 2009.
- ALMEIDA, N. V. F. et al. **Universidade Federal de São Carlos**: retratos de uma trajetória 1970-2010. São Carlos, SP: EdUSFCar, 2010.
- ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; SOUZA, D. G.; BEVILACQUA, M. C. Aprendendo a ouvir: aspectos da avaliação e ensino em surdos pré-linguais usuários de implante coclear. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 373-393.
- AMARAL, L. A. **Em busca de uma Política da USP referida à deficiência**. 1998. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/laep/Ligial.html>>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- AMARAL, L. A. et al. **Propondo uma Política da USP referida à deficiência**. 2000. Disponível em: <http://usplegal.saci.org.br/quem/Propondo_uma_Pol%C3%ADtica_da_USP_Referida_%C3%A0_Defici%C3%Aancia.htm>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- AMARAL, W. G. **Em busca da inclusão em uma instituição de ensino superior com o uso do mouse ocular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba, PR, 2008, 140f.
- AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. In: **Rev. Saúde Pública**. v. 34, n.1, 2000, p. 97-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.
- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**: teoria e aplicação. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

ANDRADE, C. Y. A.; DACHS, J. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e rala/cor. In: **Cad. Pesquisa**, v. 37, n. 131, mai/ago. 2007, p. 399-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da resposta ao item**: conceitos e aplicações. SINAPE, 2000. Disponível em: <<http://www.custosemedidas.ufsc.br/livroTRI.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo da inclusão na educação superior. In: **Rev. Conquer**, v. 1. 2006. Disponível em: <<http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer/article/view/27/9>>. Acesso em: 1 set. 2011.

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009, 133f.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva** – Referenciais para a construção de Sistemas Educacionais Inclusivos: a escola. v.3. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004.

ASSANTE, V. **Situations de handicap et cadre de vie**. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/004001427/index.shtml>>. Acesso em 2 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA – ABEP. **Classificação socioeconômica do critério de classificação econômica Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050:2004** acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **ABNT NBR NM 313:2007**. Elevadores de passageiros – Requisitos de segurança para a construção e instalação – Requisitos particulares para a acessibilidade das pessoas, incluindo as pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: ABNT, 2007.

ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four Critical Years revisited. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.

ATIQUE, A. L. V.; VELTRONI, A. L. O direito à educação no Brasil e a pessoa portadora de deficiência: as obrigações das instituições de ensino superior. In: **NEJ**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007, p. 119-135.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. L. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental**: um guia para gestores e educadores. Marília, SP: ABPEE, 2006.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. In: **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.18, n.4. ago., Ribeirão Preto, SP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2011.

BANDINI, C. S. M. et al. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINI, M. C. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina, PR: UEL, 2001. p. 631-641.

BEIKE, J. R.; YSSEL, N. The chilly climate for students with disabilities in higher education. In: **College Student Journal**, v. 33, sep. 1999, p. 264-371. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=2581459&site=ehost-live>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

BEZERRA, R. M. N. A acessibilidade como condição de cidadania. In: GURGEL, M. A.; COSTA FILHO, W. M.; RIBEIRO, L. L. G. **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior – 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008.

BITTENCOURT, L. S. et al. Acessibilidade e cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos10.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORLAND, J.; JAMES, S. The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university. In: **Disability & Society**. v. 14, n. 1, 1999, p. 85.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 outubro 1978. Seção 1, p. 16857.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 outubro 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dezembro 1999. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dezembro 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004a. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de dezembro 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física**. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004c. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de abril 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dezembro 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005b. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 junho 2005. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Ambiência**. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Metodologia de atendimento e acesso de pessoas com deficiência a Telecentros**. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de deficiência - CORDE. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 setembro 2008. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 30 mar.2011.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 agosto 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Lei nº 9.505, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. 4 ed. atual. e ver. São Paulo: EDIPRO, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade/Portaria_n_2.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. In: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2011. Seção 1, p. 1-10.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011c. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12-13.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUNCHAFF, G.; CAVAS, C. S. T. **Sob medida**: um guia para a elaboração de medidas do comportamento e suas aplicações. São Paulo: Vetor, 2002.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006, 160f.

CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal**: método e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CAMPOS, D. C. Análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativas e qualitativas. Rio de Janeiro: LTC, 2007, p. 265-288.

CARVALHO, M. V. G. S. A. **Um modelo para dimensionamento de calçadas considerando o nível de satisfação do pedestre**. Tese (Doutorado em Engenharia Civil). Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2006, 170f.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011, 278f.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Barreiras atitudinais na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2008, 1 CD ROM.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Práticas Pedagógicas na Educação Especial, VI. 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011, 1 CD ROM.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior**: um estudo do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2005, 71f.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL – CEPAM. Fundação Prefeito Faria Lima. **Acessibilidade nos municípios**: como aplicar o Decreto nº 5.296/04. 2 ed. São Paulo, 2009.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luiz – MA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA, 2005, 201f.

CHAHNI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2010, 131f.

CHEN, Y.; HSIAO, C.; LEE, W. **How does student satisfaction influence student loyalty: from the relationship marketing perspective**. 2005. Disponível em: <rnd2.ncue.edu.tw/ezcatfiles/b004/img/img/316/96-1-4p.doc>. Acesso em: 19 abr. 2010.

COHEN, R.; DUARTE, C. R. Segregação e exclusão sócio-espacial: a questão dos portadores de deficiência física. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, VI, 1995, Brasília, DF. **Anais...** Brasília: ANPUR, 1996, p. 1023-1032.

CONOVER, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. 2. ed. New York: John & Wiley, 1980.

CONTIERI, S. M. **Percepção de auto-estima e qualidade de vida do jovem-adulto surdo universitário**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2007, 108f.

CORRÊA, P. M.; MANZINNI, E. J. Protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VI, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011, 1 CD ROM.

COSTA, G. R. V.; MAIOR, I. M. M. L.; LIMA, N. M. **Acessibilidade no Brasil: uma visão histórica**. 2005. Disponível em: <http://www.prodam.sp.gov.br/multimidia/midia/cd_atiid/conteudo/ATIID2005/MR1/01/AcessibilidadeNoBrasilHistorico.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2011.

CUNHA, A. C. B.; LEANDRO, M. R. Políticas públicas sobre inclusão na visão de professores de educação especial no Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, V, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/Vseminario/Anais_V_Seminario/texteducomu.html>. Acesso em: 7 jul. 2011.

CUTRIM FILHO, P. B. **Acessibilidade ao meio físico como direito fundamental**. São Luiz, MA: 2004. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/mono_pedro_berge.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DENNY, G.; CARSON, E. K. **Perceptions of campus climate for students with disabilities**. 1994. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED380929.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Construção de uma escala de qualidade da integração de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). In: **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. v.2, n.1, 1997, p. 85-96.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In: **Série Anis 28**, Brasília, DF: LetrasLives, julho, 2003, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28%28diniz%29deficienciafeminismo.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. In: **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, out. 2007, p. 2507-2510. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

DISCHINGER, M. et al. A acessibilidade espacial segundo alunos cadeirantes em uma escola de ensino regular. In: Encontro Nacional e Latino Americano de Conforto no Ambiente Construído, IX e V, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, MG: UFSC, CEFET-SC, 2007, p. 571-579. Disponível em: <<http://www.arq.ufsc.br/petarq/wp-content/uploads/2008/02/encac-36.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2011.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. O ensino da arquitetura inclusiva como ferramenta para melhoria da qualidade de vida para todos. In: LARA, F.; MARQUES, S. (Org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, p. 159-173.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Afeto e lugar: a construção de uma experiência afetiva por pessoas com dificuldades de locomoção. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004, 1 CD RM.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Proposta de metodologia de avaliação da acessibilidade aos espaços de Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE PESQUISA EM TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO – NUTAU, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FAUUSP, 2006, 1 CD ROM.

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. Acessibilidade como fator de construção do lugar. In: ORNSTEIN, S. W.; ALMEIDA PRADO, A. R.; LOPES, M. E. **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil.** São Paulo: Annablume, 2010.

EMMEL, M. L. G.; CASTRO, C. B. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCar. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Educação Física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.** Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9. Londrina, PR: UEL, 2003, p.177-183.

ERHARDT, A. C. **A realidade do direito enquanto problema definatório.** 2009. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/10/a-realidade-do-direito-enquanto-problema-definitorio>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ERTHAL, T. C. **Manual de psicometria.** 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FEIJÓ, A. R. A. O direito constitucional da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. In: **Rev. da ENA**, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/21959008/O-DIREITO-CONSTITUCIONAL-DA-ACESSIBILIDADE-DAS-PESSOAS-PORTADORAS-DE>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio.** Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010, 141f.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 13, n.1, jan./abr. 2007, p. 43-60.

FORTES, V. G. G. F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005, 243f..

FRANCO, P. S. C. **Entre a morte e a ressurreição de um mito**: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, 178f.

FREITAS, C. D.; COSTA, M. J. Processo de adaptação de próteses auditivas em usuários atendidos em uma instituição pública federal – parte I: resultados e implicações com o uso da amplificação. In: **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** São Paulo, v. 73, n. 6, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>. Acesso em: 7 dez. 2010.

FULLER, M.; BRADLEY, A.; HEALEY, M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. In: **Disability & Society**, v. 19, n. 5, ago. 2004, p. 455-469.

GONÇALVES FILHO, C.; GUERRA, R. S.; MOURA, A. I. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: **Gestão. Org.** v. 2, n. 1, jan./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br/>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

GONZÁLEZ, M. P.; DÍAZ, J. M. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, E. et al. (Org.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Tradução. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p. 100-118.

GOOD, J. “Managing” disability: early experiences of university students with disabilities. In: **Disability & Society**, v. 22, n. 1, jan. 2007, p. 35-48.

GUERREIRO, E. M. B. R. **O CEFET-AM e a Inclusão Escolar**. Manaus: UFAM/Departamento de Psicologia, Trabalho de Conclusão da Disciplina Pesquisa em Psicologia II, 2007, 44p.

GUERREIRO, E. M. B. R.; MUNSTER, M. A. **Acessibilidade física de alunos com deficiência visual no ensino superior**. São Carlos, SP: UFSCar/PPGEEs. Trabalho de Conclusão da Disciplina Estudos Avançados II, 2009. 20p..

HEIMAN, T.; PRECEL, K. Student with learning disabilities in higher education: academic strategies profile. In: **Journal of learning disabilities**. v. 36, n. 3, maio/jun. 2003, p. 248-258.

HOLLOWAY, S. The experience of higher education from the perspective of disabled students. In: **Disability & Society**. v. 16, n. 2, 2001, p. 597-615.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.unig.br/proac/cpa/conaes.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Instrumentos de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4277#>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Análise dos relatórios de autoavaliação das instituições de Educação Superior**. V. 3. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE63FDE3F-F800-4F48-A3A6-72CDA3B1AE3C%7D_sinaes_vol3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

KEPPE JÚNIOR, C. L. G. **Formulação de um indicador de acessibilidade das calçadas e travessias**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007, 153f.

KOUTSOKLENIS, A. et al. **Students with visual impairments in higher education institutes**. Universidade da Macedônia, 2009. Disponível em: <www.icevi-europe.org/dublin2009/ICEVI2009_Paper_33.doc>. Acesso em: 28 abr. 2010.

KUNDU, M. et al. Disability-Related services: needs and satisfaction of postsecondary students. In: **Rehabilitation Education**, v.17, n. 1, 2003, p. 45-54.

LADEIRA, F.; QUEIRÓS, S. **Compreender a baixa visão**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 2002.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no Campus da USP de Bauru. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 14, n. 2, Marília, SP, maio/ago. 2008, p. 177-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/03.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

LAUAND, G. B. A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011, 217f.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. In: **Rev. Bras. Educ. Espec.** v. 15, n. 2, Marília, SP ago. 2009, p. 289-306. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200008>. Acesso em: 1 abr. 2011.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, 84f.

LOPES, M. E. **Plano de implantação de acessibilidade em universidades: uma experiência nos campus da Universidade de São Paulo**. [s.d]. 2003.

LOPES, M. E. Por uma metodologia eficaz de análise da acessibilidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE PESQUISA EM TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO – NUTAU, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FAUUSP, 2006.

LOPES, M. E.; BURJATO, A. L. P. F. Ergonomia e acessibilidade. In: ORNSTEIN, S. W.; ALMEIDA PRADO, A. R.; LOPES, M. E. **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

LOSINSKY, L.O. et al. An investigation into the physical accessibility to wheelchair bound students of an Institution of Higher Education in South Africa. In: **Disability and Rehabilitation**. v. 25, n. 7, 2003, p. 305-308.

LOW, L. **Are college students satisfied?** a national analysis of changing expectations. Indianapolis: USA Group, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00000196/80/16/f2/79.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, P. C. M. Deficiência física congênita e saúde mental. In: **Rev. SBPH**. v.11 n.2. Rio de Janeiro, dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v11n2/v11n2a11.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

MAGALHÃES, C. W. P. R. **Percepções da qualidade de vida e uso de prótese auditiva em adultos jovens surdos pré-linguais**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, 2007, 96f.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. In: **Rev. da Sobama**, v. 10, n. 1, Suplemento, dez. 2005, p. 31-36.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru, SP: SIPEQ, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

MANZINI, E. J. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In: MARQUEZINI, M.C. et al. (Org.). **Educação Física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9. Londrina, PR: UEL, 2003, p.177-183.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação da acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental usando a tecnologia digital**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4331--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

MARINS, S. C. F.; MATSUKRA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.** v.15, n.1. Marília, jan./abr. 2009, p.45-64.

MAZZONI, A. A. et al. Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. In: **Rev. ACB.**, v. 5, n. 5, 2000, p. 120-130. Disponível em: <<http://www.revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewFile/352/416>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação**: um desafio para as universidades. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2003, . 245f.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Notas sobre a definição da área de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2011. Notas de Aula da Disciplina Educação Especial no Brasil.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Rev. Bras. Educação**, v. 11, n.33, set./dez. 2006, p. 387-395. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MENICUCCI, M. C. **Tecnologias assistivas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**. 2005. Disponível em: <http://www.pucminas.br/seminarioprograd/vi_seminario/pdfs/profa_m_carmo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MORAES, M. C. **Acessibilidade no Brasil**: análise da NBR 9050. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007, 175f.

MOREIRA, L. C. O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: trajetória e retomada. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, I, 2008. Londrina. **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/palestras.php>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

MOURÃO, M. P. **Ensino da Língua Brasileira de Sinais e formação de professores à distância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009, 226f.

NADER, P. **Filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. Á. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p. 151-170.

OLIVEIRA, E. T. G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina**: o ponto de vista do estudante com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2003, 185f.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual**: da educação básica ao ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2007, 948f.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert Guttman, Alpert. In: **Adm. On Line**. v. 2, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em: 1 abr. 2011.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 4, 1996. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2011.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: _____. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. United Nation Information, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)**: um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa: SNR, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 10 ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2007.

ORLANDI, S. C. **Percepção do portador de deficiência física com relação à qualidade dos espaços de circulação urbana**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003, 150f.

PADOVANI, C. M. C. A. Aspectos da intervenção fonoaudiológica em crianças usuárias de implante coclear multicanal. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 355-359.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. In: **Rev. Psiq. Clin.** v. 25, n. 5, Edição Especial, set./out. 1998, p. 206-213. Disponível em:
<<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n5/conc255a.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. In: **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. **Psicometria**. In: **Rev. Esc. Enferm. USP**, n. 43 (Esp.), 2009b, p. 992-999.

PEREIRA, C. A. A. **O diferencial semântico: uma técnica de medida nas ciências humanas e sociais**. São Paulo: Ática, 1986.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007, 201f.

PERINI, T. I. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2006, 121f.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006, 198f.

PIECZOUWKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior**. Chapecó, SC: Centro de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Superior da Universidade Comunitária Regional de Chapecó, UNOCHAPECÓ, 2008.

PIRES, C. R.; LOPES, M. E.; OLIVA FILHO, S. M. Projeto USP Legal: propondo uma Política da USP referida à deficiência. In: SEMINÁRIO ATIID, II, 2003, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo. Disponível em:
<www.prodiam.sp.gov.br/.../cd.../ProjetoUSPlegalPolíticaUSPdeficie.doc>. Acesso em: 8 ago. 2011.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Caderno de Pesquisa**. Trad. Fernanda Murad Machado. v. 40, n. 139, jan./abr. 2010, p. 13-43. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2001, p. 11-17. Disponível em:
<http://pepsic.bvs.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&S1413827120010001000003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2010.

PRADO, A. A. Acessibilidade e desenho universal. In: CONGRESSO PAULISTA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA, 3, 2003, Santos. **Anais...** São Paulo. Disponível em: <<http://direitodoidoso.braslink.com/01/artigo028.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5.626/2005**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009, 171f.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. In: **Rev. de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r1.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

ROSE, J. C.; BORTOLOTTI, R. A equivalência de estímulos como modelo do significado. In: **Acta Comport.** v.15, 2007, p. 83-102. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v15nspe/v15nspea06.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

ROSSETO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009, 238f.

ROY, C. Acessibilidade. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. In: **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. 2005. Disponível em: <<http://vecam.org/article612.html>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. O cego, o espaço, o corpo e o movimento: uma questão de orientação e mobilidade. In: **Rev. Benjamin Constant**. 11. ed., mar. 1999. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=53>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

SARAIVA, A. F. **Análise da satisfação acadêmica dos alunos da Faculdade JK Gama – Unidade II**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade JK Gama, Distrito Federal, 2009.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 9-24.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006, 182f.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. In: **Aval. Psicológica**. v.5, n.1, 2006, p. 11-20.

SCHNEIDER, Y. A. **(in)efetividade dos direitos fundamentais no estado democrático de direito**: as ações afirmativas como conseqüências da busca da eficaz aplicação do princípio constitucional da igualdade. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RG, 2007, 168f.

SHAILA, R. Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. In: **College Student Journal**. jun. 2004. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_38/ai_n6124564/>. Acesso em: 26 Jul. 2010.

SIGOLO, A. R. L.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. In: **Práxis Educativa**, v.5, n.2, jul./dez., 2010, p. 173-194. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

SILVA, D. A. **Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais em contexto escolar por atores sociais da escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009, 158f.

SILVA-FILHO, J. H. **Construção de medidas psicométricas**. Notas de aula da disciplina Psicometria, PowerPoint. Manaus: UFAM, 2007.

SILVA, J. C. Satisfação no trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal. In: **Gestão em Ação**. v. 4, n. 1, jan./jun., 2001. p. 31-38. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n101.PDF>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

SINGH, D. K. Students with disabilities and higher education. In: **College Students Journal**. v. 3, set. 2003, p. 367-378.

SISTO, F. F. et al. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. **Aval. Psicológica**. v. 7, n. 1, 2008, p. 45-55. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/avp/v7n1a07.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1978.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

SOARES, A. P. C.; ALMEIDA, L. S. **Expectativas acadêmicas e adaptação à universidade**: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. 2002. Disponível em: <<http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/2/comunicações/leandroalmeida.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

SOUZA, M. T. R.; SOUZA, J. R. Aspectos psicológicos relacionados à mobilidade e a acessibilidade no espaço urbano: uma revisão da literatura. In: **Rev. Geografar**. v. 4, n. 1, Curitiba, PR, jan./jun. 2009, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.ser.ufpr.br/geografar>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

STANLEY, P. Student with disabilities in higher education: a review of the literature. In: **College Student Journal**. jun. 2000. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_34/ai_63365175/>. Acesso em: 26 jul. 2010.

STARR, E. et al. **College Student Satisfaction Questionnaire – CSSQ – Manual**. 1971. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED058268.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

TORRINHA, F. Dicionário Latino-Português. **3. ed. Porto: Edições Marânus, 1945.**

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Ações Afirmativas: afirmando direitos reconhecendo diferenças**. São Carlos, SP: NEAB/CECH/UFSCar, 2008. Disponível em: <<http://www.acoes.ufscar.br/admin/arquivoneab/arquivos/arquivo2.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFSCar 2010**. Disponível em: <<http://www.cpa.ufscar.br/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-2010>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

VALDÉS, M. T. M. et al. **A integração das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_education_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.

VENTER, C. et al. **Enhanced accessibility for people with disabilities living in urban áreas**. 2002. Disponível em: <<http://www.globalride-sf.org/images/DFID.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

VIEIRA, F. B. **As ações afirmativas para o ensino superior e o princípio constitucional da igualdade**. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008, 262f.

WEISZFLOG, W. **Michaelis moderno dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

WEST, M. et al. Beyond Section 504: satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. In: **Exceptional Children**. v. 59, n. 5, mar./abr., 1993, p. 456-467.

WISEMAN, R. L.; EMRY, R. A.; MORGAN, D. Predicting academic success for disabled students in higher education. In: **Research in Higher Education**. v. 28, n. 3, maio 1988, p. 255-269.

GLOSSÁRIO

ACESSIBILIDADE: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

ACESSÍVEL: espaço, edificações, equipamento urbano ou elemento, que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida, sendo também um termo que implica a acessibilidade física ou de comunicação.

ACESSO: situações caracterizadas por luta, busca de um objetivo, movimentação social, para garantia de direito.

BARREIRA: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo.

BARREIRAS URBANÍSTICAS: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público.

CALÇADA: parte da via, normalmente segregada e em nível diferente, não destinada à circulação de veículos, reservada ao trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano, sinalização, vegetação e outros fins.

ELEMENTO: qualquer dispositivo de comando, acionamento, comutação ou comunicação (telefones, torneiras, botoeiras, painéis etc.).

ESPELHO: é a porção vertical entre os degraus de uma escada.

ESPELHO VASADO: é a ausência do espelho, existindo apenas o piso.

EQUIPAMENTO URBANO: todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos ou privados.

FAIXA DE TRAVESSIA DE PEDESTRE: sinalização transversal às pistas de rolamento de veículos, destinada a ordenar e indicar os deslocamentos dos pedestres para a travessia da via.

FAIXA ELEVADA – Elevação do nível do leito carroçável composto de área plana elevada, sinalizada com faixa de travessia de pedestres e rampa de transposição para veículos, destinada a promover a concordância entre os níveis das calçadas em ambos os lados da via.

LINHA-GUIA: qualquer elemento natural ou edificado que possa ser utilizado como guia de balizamento para a pessoa com deficiência visual que utilizam bengala de rastreamento.

PASSEIO: parte da calçada ou da pista de rolamento, neste último caso, separada por pintura ou elemento físico, livre de interferências, destinado à circulação exclusiva de pedestre e, excepcionalmente, de ciclistas.

PISO TÁTIL: piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente destinado a constituir alerta ou linha-guia, perceptível por pessoa com deficiência visual.

PISO DE ALERTA: piso tátil que tem a função de avisar ao usuário mudança de direção ou perigos potenciais e informar a necessidade de atenção redobrada no próximo passo.

PISO DIRECIONAL: piso tátil que tem a função de identificação e orientação de trajeto a percorrer.

SINALIZAÇÃO TÁTIL: Faixa de piso diferenciado do restante do piso do ambiente, com piso tátil de alerta cromo diferenciado para indicar diferenças de nível, no caso de escadas ou desníveis de circulações externas, indicar mudanças de plano em rampas, ou indicar presença de obstáculos que podem causar acidentes para pessoas com deficiência visual.

RAMPA: inclinação da superfície de piso, longitudinal ao sentido de caminhamento, com declividade igual ou superior a 5%.

ROTA ACESSÍVEL: trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes, externos ou internos, de espaços e edificações que possam ser utilizados de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência.

ROTA ACESSÍVEL EXTERNA: trajeto que incorpora estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas etc.

ROTA ACESSÍVEL INTERNA: trajeto que incorpora corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores etc., dentro de uma edificação.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pares de adjetivos por Fatores para compor a Escala de Diferencial Semântico
 Por favor, coloque o antônimo dos seguintes adjetivos. Se você quiser pode propor novos adjetivos com seu antônimo. Obrigado!

Satisfação (construto) com a acessibilidade							
Estrutural		Operacional		Psicoafetiva		Atitude	
Aceitável		Aberto		Aberto		Aberto	
Acessível		Acessível		Acessível		Alegre	
Adequado		Acolhedor		Agradável		Ativo	
Agradável		Adequado		Alta		Audacioso	
Amplamente		Amplamente		Amigável		Confiante	
Apto		Bem executado		Apto		Corajoso	
Atende		Bem feito		Ativo		Democrático	
Bom		Bom		Audacioso		Esperto	
Claro		Certo		Bom		Imponderado	
Confortável		Claro		Compreensível		Participativo	
Conhecido		Compreensível		Conhecido		Perseverante	
Contínuo		Conhecido		Desejada		Positiva	
Discernível		Constante		Fiel		Proativo	
Estável		Disponível		Flexível		Responsável	
Fácil		Estável		Forte		Seguro	
Legível		Existente		Interessante		Simpático	
Limpo		Limpo		Motivado			
Livre		Fácil		Muito			
Nivelado		Inteligível		Mútuo			
Organizado		Nivelado		Nervoso			
Ótimo		Livre		Orgulho			
Pleno		Largo		Perseverante			
Presente		Pleno		Profunda			
Rápido		Presente		Reflexivo			
Satisfeito		Rápido		Seguro			
Seguro		Satisfeito		Sensível			
Suave		Suave		Sincera			
Total		Seguro					
Útil		Total					
Visível		Visível					

Fonte: A autora.

APÊNDICE B – Análise Descritiva dos itens quanto à pertinência e análise semântica

Estatística Descritiva					
Pertinência do item			Análise Semântica		
Item	Média	Desvio Padrão	Item	Média	Desvio Padrão
1	3,75	1,389	1	3,83	1,602
2	4,50	1,069	2	4,57	1,134
3	4,50	0,756	3	4,57	0,535
4	4,63	0,744	4	4,29	0,951
5	5,00	0,000	5	4,00	1,528
6	4,86	0,378	6	3,86	1,464
7	4,75	0,707	7	4,86	0,378
8	5,00	0,000	8	4,71	0,488
9	5,00	0,000	9	4,86	0,378
10	5,00	0,000	10	4,71	0,756
11	5,00	0,000	11	4,88	0,354
12	5,00	0,000	12	4,71	0,488
13	5,00	0,000	13	4,86	0,378
14	5,00	0,000	14	4,86	0,378
15	4,88	0,354	15	4,71	0,756
16	5,00	0,000	16	4,86	0,378
17	5,00	0,000	17	4,86	0,378
18	4,25	1,389	18	4,00	1,414
19	4,50	1,414	19	4,00	1,414
20	2,75	1,581	20	2,67	2,082
21	4,50	1,414	21	4,14	1,464
22	4,25	1,389	22	3,43	1,718
23	3,43	1,813	23	4,20	1,789
24	4,50	1,414	24	4,57	0,787
25	4,29	1,496	25	4,29	0,756
26	5,00	0,000	26	5,00	0,000
27	5,00	0,000	27	4,71	0,488
28	4,88	0,354	28	4,67	4,67
29	4,50	1,414	29	3,80	1,643
30	4,38	1,188	30	4,67	0,816
31	5,00	0,000	31	4,86	0,378
32	5,00	0,000	32	4,67	0,816
33	5,00	0,000	33	4,83	0,408
34	5,00	0,000	34	5,00	0,000
35	4,63	1,061	35	5,00	0,000
36	5,00	0,000	36	5,00	0,000
37	5,00	0,000	37	4,43	0,976
38	5,00	0,000	38	4,57	0,787
39	5,00	0,000	39	4,71	0,488
40	4,88	0,354	40	4,71	0,488
41	4,88	0,354	41	4,71	0,488
42	4,88	0,354	42	4,71	0,488
43	4,50	1,069	43	4,57	1,134
44	4,75	0,707	44	4,86	0,378
45	4,00	1,414	45	4,50	1,225
46	4,88	0,354	46	4,86	0,378
47	5,00	0,000	47	5,00	0,000
48	4,88	0,354	48	4,29	0,756
49	4,63	0,744	49	4,57	0,535
50	4,57	0,787	50	3,67	1,033
51	4,38	1,061	51	4,86	0,378
52	5,00	0,000	52	5,00	0,000
53	4,50	1,069	53	5,00	0,000
54	4,57	0,787	54	3,29	1,799
55	4,75	0,463	55	4,43	0,787
56	4,25	1,165	56	4,67	0,816
57	4,50	0,926	57	4,14	1,215
58	5,00	0,000	58	5,00	0,000
59	5,00	0,000	59	4,83	0,408
60	5,00	0,000	60	4,86	0,378
61	5,00	0,000	61	5,00	0,000
62	5,00	0,000	62	5,00	0,000
63	4,63	0,744	63	5,00	0,000
64	4,88	0,354	64	4,86	0,378
65	4,88	0,354	65	5,00	0,000
66	4,88	0,354	66	5,00	0,000
67	4,88	0,354	67	4,86	0,378
68	4,86	0,378	68	4,50	0,837
69	4,88	0,354	69	4,71	0,756
70	4,88	0,354	70	5,00	0,000
71	4,88	0,354	71	5,00	0,000
72	4,88	0,354	72	5,00	5,00

Fonte: A autora.

APÊNDICE C – Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA

Caro (a) estudante

O objetivo deste instrumento é avaliar o seu nível de satisfação quanto à acessibilidade física a diversos ambientes do *campus* da(o)/..... Ele é composto de três partes, que são: (A) Dados gerais de identificação; (B) Classificação socioeconômica; (C) Escala de Satisfação e Atitudes de alunos com deficiências com relação à acessibilidade de um modo geral. Solicitamos que preencha a Parte C tomando como base a sua vivência no dia a dia na instituição e curso que frequenta atualmente. Para cada item você deverá indicar o seu nível de satisfação numa escala que vai de 1 a 7. Não existem respostas certas ou erradas, indique apenas como você se sente. Por favor, responda a todas as questões, não deixe itens em branco.

A) DADOS GERAIS

Identificação

Iniciais do nome: Gênero: () Feminino () Masculino Data de nascimento: .../.../19....

Cidade/Estado de nascimento:...../..... Profissão: Possui vínculo empregatício: sim () não () Reside em São Carlos? sim () não () parcial () Cidade de residência:

Escolaridade

Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino superior incompleto ()

Ensino Superior completo () Mestrado incompleto () Mestrado completo () Doutorado incompleto

Estado civil

Solteiro(a) () Casado(a) () Outro () Qual?

Tipo de escola já frequentada

a) Ensino Fundamental:

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública ()

Escola Regular Particular () Classe Especial Particular () Escola Especial () Qual?.....

b) Ensino Médio:

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública ()

Escola Regular Particular () Classe Especial Particular () Escola Especial () Qual?.....

c) Ensino Superior

Universidade Pública () Universidade Particular ()

Curso na UFSCar

Pré-vestibular () Graduação UFSCar () Graduação IFSP () Curso: Ano de ingresso:

Pós-Graduação UFSCar () Qual programa e área?

Tipo de deficiência

Visual: Cegueira () Baixa visão () Auditiva: Surdez () Baixa audição ()

Física: Cadeirante () Dificuldade de locomoção () Causa:

Outras () Qual? Apresentam a deficiência desde: Nascimento () Infância () Adolescência () Adulto ()

Recursos utilizados para deslocamento ou comunicação

Deficiência Visual:

Deficiência Auditiva:

Deficiência Física:

Outras deficiências: Qual? Recurso:

Conhecimento da legislação sobre Acessibilidade

Conhece a legislação brasileira sobre acessibilidade: Muito () Pouco () Não conhece ()

Conhece a NBR 9050 da ABNT: Sim () Não ()

B) CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Posse de itens	Não tem	Tem (quantidade)				Grau de instrução do chefe de família	
		1	2	3	4	Nomenclatura	Pontuação
Televisores em cores						Analfabeto/ até a 3ª série do Ensino Fundamental	
Videocassete/DVD						Até a 4ª série do Ensino Fundamental	
Rádios						Ensino Fundamental completo	
Banheiros						Ensino Médio completo	
Automóveis						Ensino Superior completo	
Empregadas mensalistas							
Máquina de lavar							
Geladeira							
Freezer (Independentes ou segunda porta de geladeira)							
Total Parcial							
Total							

Fonte: ABEP/2009.

C) ESCALA DE SATISFAÇÃO E ATITUDES

1. O caminho até a minha sala de aula é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
2. Atravessar as vias internas no campus é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inseguro								Seguro
Principais causas:										
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as escadas ()										
4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as rampas ()										
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não utilizo os rebaixamentos de calçadas ()										
6. Os elevadores que eu utilizo nos prédios são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessíveis								Acessíveis
Não utilizo os elevadores ()										
7. Os espaços das salas de aulas são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Principais causas:										
8. As portas de entrada das salas de aula são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Principais causas:										
9. Os banheiros que utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não utilizo os banheiros por não estarem adaptados para mim ()										
10. A acessibilidade aos bebedouros é ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inexistente								Existente
Não utilizo os bebedouros ()										
11. A acessibilidade aos telefones públicos é ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inexistente								Existente
Não utilizo os telefones públicos ()										
12. O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento a biblioteca principal ou setorial por falta de acessibilidade ()										
13. O caminho até ao restaurante universitário é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento o restaurante universitário por falta de acessibilidade ()										
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não participo de atividades esportivas e/ou não frequento o complexo esportivo ()										
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não moro em alojamento da universidade ()										
16. O caminho até os serviços de Bancos é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento Bancos () no campus										
17. O caminho até os serviços de reprografia é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível

Não frequento reprografias () no <i>campus</i>										
18. O caminho até os serviços de alimentação é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento lanchonetes () no <i>campus</i>										
19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam ...										
Orientações			1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessíveis								Acessíveis
Causa:		Não lembro ()								
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram ...										
Tipo de recurso			1	2	3	4	5	6	7	
		Não atendidos								Atendidos
Não solicitei recursos didáticos diferenciados dos outros alunos ()										
21. O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi ...										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Incompetente								Competente
Solicitei e não tive um orientador/ledor ()		Não solicitei um instrutor/orientador/ledor para me auxiliar nas provas de seleção ()								
22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as vagas para pessoa com deficiências nos estacionamentos ()										
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Sempre								Nunca
24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas.										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Sempre								Nunca
25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é ...										
Recurso humano (intérprete em Libras ou ledor)			1	2	3	4	5	6	7	
		Ineficiente								Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Ledor () em sala de aula		Este item não se aplica para mim ()								
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são ...										
Tipo de recurso ou equipamento disponibilizado			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não é preciso ou não são disponibilizados recursos ou equipamentos para acompanhamento das aulas ()										
27. O recurso humano oferecido na biblioteca é ...										
Recurso humano (intérprete em Libras ou Ledor)			1	2	3	4	5	6	7	
		Ineficiente								Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Ledor () na biblioteca		Este item não se aplica para mim ()								
28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são ...										
Local	Recurso/equipamento		1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não são disponibilizados recursos ou equipamentos na biblioteca ()										
29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Totalmente								Parcialmente
30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos no <i>campus</i> é ...										
Recurso humano			1	2	3	4	5	6	7	
		Ineficiente								Eficiente
Não é disponibilizado um intérprete em Libras ou outra modalidade ()		Este item não se aplica para mim ()								
31. Os recursos disponibilizados nas palestras e outros eventos são ...										
Recursos materiais			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não são disponibilizados recursos nas palestras/eventos que atendam as minhas necessidades específicas ()										
32. Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram ...										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Negativas						x		Positivas
Justificativa:										
33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Negativas								Positivas
Justificativa:										
34. É constrangedor me deslocar no <i>campus</i> .										
			1	2	3	4	5	6	7	
		Sempre								Nunca
35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...										
			1	2	3	4	5	6	7	

	Parcial								Total
36. Sinto-me incluído na Instituição.									
	Parcialmente	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente
37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso.									
	Parcialmente	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente
						x			
38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.									
	Parcialmente	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente
39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento.									
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
40. Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no <i>campus</i> .									
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas.									
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.									
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível.									
	Sempre	1	2	3	4	5	6	7	Nunca
44. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos.									
	Sempre	1	2	3	4	5	6	7	Nunca
45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.									
	Sempre	1	2	3	4	5	6	7	Nunca
46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso.									
	Sempre	1	2	3	4	5	6	7	Nunca
47. Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do <i>campus</i> sem constrangimentos									
	Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
Não utilizo o ônibus interno do <i>campus</i> ()									
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição.									
	Sempre	1	2	3	4	5	6	7	Nunca
Não preciso de recursos especiais para acompanhar as aulas ()									

(Local e data)

Assinatura do (a) aluno (a) participante da pesquisa

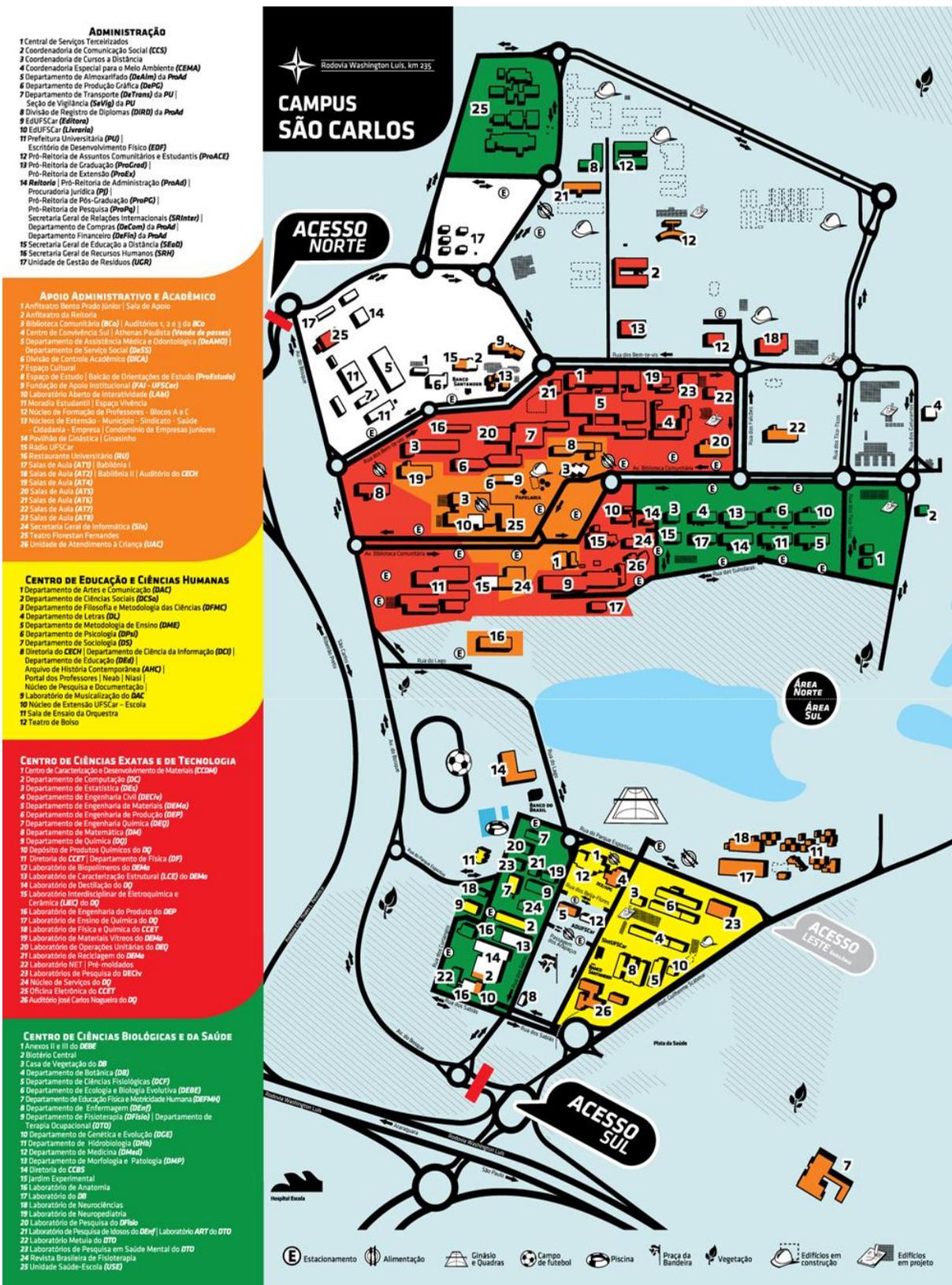
ANEXOS

ANEXO A – Adaptações pedagógicas e elementos arquitetônicos identificadas por Lauand (2005)

	Subcategorias	Itens de subcategorias encontrados em âmbito nacional		
Adaptações pedagógicas	Adaptações para a escrita	Instrumentos especializados para escrever	Máquina de escrever, máquinas de escrita Braille, canetas, lápis e outros implementos	
		Ajuda para desenhar/escrever manualmente	Régua/régua tátil adaptada	
			Selos/guia de assinatura	
			Suporte para folha/caderno	
			Equipamento de escrita Braille	
			Papel adaptado (linha aumentada, linha em negrito, por exemplo)	
	Engrossadores de lápis/caneta, adaptadores e acopladores de lápis/caneta			
	Recursos adicionais	Órteses para dedos para ajudar a escrita Órteses para punho Órteses para braço Órteses para lápis e instrumentos de escrita Sistemas de sustentação de cabeça Sistemas de sustentação de braço Virador de páginas Bandejas/pranchas especiais Mobiliários especiais Tesouras especiais Mapas em relevo Pranchetas com guia para fixar papel Rotuladores Agendas especiais Kit de letras para teclado (branco e preto)		
	Elementos Arquitetônicos	Recursos de suporte	Barras de suporte/ barras de apoio	
		Recursos de abrir e fechar para portas e janelas	Abridores e fechaduras de porta	
Travas/fechaduras / chaveiros especiais				
Elementos de construção de casa		Torneiras/válvulas controladoras modificadas		
		Revestimento de proteção		
Elevadores/rampas/ guindastes/carregadores		Elevadores		
		Plataforma de elevação		
		Sistema para subir escadas		
	Rampas (fixas)			
Equipamento de segurança	Guindastes para erguer pessoas			
Revestimento de piso	Revestimento especial			
		Revestimento antiderrapante para pisos		

Fonte: Lauand (2005), adaptado pela autora.

ANEXO B – Mapa do *campus* da UFSCar/São Carlos



Fonte: UFSCar

ANEXO C – Número de alunos matriculados em 2010 por programa de pós-graduação

PROGRAMAS/2010	Alunos Regulares	
	Mestrado	Doutorado
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	199	219
Ciências Fisiológicas - PIPGCF	29	43
Ecologia e Recursos Naturais – PPGERN	61	102
Enfermagem – PPGEnf	29	0
Fisioterapia – PPGFt	36	51
Genética e Evolução – PPGGEv	30	23
Terapia Ocupacional – PPGTO	14	0
CCET - Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia	686	551
Ciência da Computação – PPGCC	110	23
Ciência e Engenharia de Materiais – PPGCEM	87	84
Construção Civil - PPGCiv	42	0
Engenharia de Produção – PPGEP	96	94
Engenharia Química – PPGEQ	52	64
Engenharia Urbana – PPGEU	68	15
Ensino de Ciências Exatas – PPGECE	37 (MP)	0
Estatística – PPGEs	19	15
Física – PPGF	26	57
Matemática – PPGM	25	25
Química – PPGQ	83	174
Química – PPGQ	41	0
CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	383	294
Antropologia Social – PPGAS	38	20
Ciência Política – PPGPol	16	9
Ciência Tecnologia e Sociedade – PPGCTS	53	0
Ciências Sociais – PPGCSO	0	0
Educação – PPGE	76	102
Educação Especial – PPGEEs	47	62
Filosofia – PPGFil	9	8
Imagem e Som – PPGIS	27	0
Linguística – PPGL	53	23
Psicologia – PPGPsi	25	35
Sociologia – PPGS	39	35
Multidisciplinar	77	42
Biotecnologia – PPGBiotec	77	42
Total parcial	1.345	1.106
Total	2.451	

Fonte: ProPG/UFSCar, 2010.