

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KELE CRISTINA DA SILVA**

**CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE:  
o ponto de vista de estudantes com deficiência**

**Marília – SP  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KELE CRISTINA DA SILVA**

**CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE:  
o ponto de vista de estudantes com deficiência**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” – FFC/Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Brasileira.

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial no Brasil.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup> Dra Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

**Marília – SP  
2016**

Silva, Kele Cristina da.

S586c Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência / Kele Cristina da Silva. – Marília, 2016.  
149 f. ; 30 cm.

Orientador: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.  
Bibliografia: f. 135-146

1. Acessibilidade. 2. Educação (Superior). 3. Deficientes. 4. Políticas públicas. I. Título.

CDD 378

**KELE CRISTINA DA SILVA**

**CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE:  
o ponto de vista de estudantes com deficiência**

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FFC/ Marília, SP.

2º examinador: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr<sup>a</sup> Lucia Pereira Leite**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FC/ Bauru, SP.

3º examinador: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr Sadao Omote**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FFC/ Marília, SP.

Marília, 10 de março de 2016

SILVA, K. C. **CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: o ponto de vista de estudantes com deficiência.** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

## RESUMO

A compreensão da deficiência enquanto fenômeno social tem possibilitado pensar a diversidade afastada do modelo homogeneizante que nega a diferença como constitutiva do ser humano. Esse modo de conceber a deficiência permite reconhecer avanços na conquista de direitos e participação de grupos populacionais que se encontram em situações de vulnerabilidade. Algumas medidas estão sendo tomadas em âmbito governamental visando à formação acadêmica desse público, o que reflete o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência na universidade. Mobilizadas pelos movimentos e lutas pelos direitos sociais, pessoas com deficiência têm reivindicado oportunidades iguais de acesso e permanência nesta etapa de educação. Nesse sentido, justifica-se a relevância do direcionamento de estudos que reflitam sobre a inclusão desse público na educação superior. Assim, esta pesquisa objetivou examinar como 14 universitários com deficiência analisam as condições de acessibilidade de três universidades públicas brasileiras. Os dados foram coletados por meio de entrevista com uso de roteiro semiestruturado, sendo analisados a partir do emprego da técnica de análise de conteúdo, possibilitando o agrupamento dos relatos dos participantes em categorias, em cinco eixos temáticos, a saber: a) Trajetória escolar: da educação básica à educação superior; b) Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação; c) Condições de acessibilidade na universidade; d) Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula e, por fim, e) Expectativas sobre a formação universitária. Embora os resultados evidenciassem ações em favor do acesso e da permanência de universitários com deficiência à educação superior, nas formas de recursos adaptados para realização do exame vestibular, tempo adicional na realização da prova, bolsa de auxílio ao estudo para cursar as aulas e rampas de acesso a espaços específicos da universidade, poucos foram os relatos que retrataram informações acerca das políticas institucionais para o funcionamento dos serviços e apoios ofertados. Apesar de a acessibilidade ter sido, em sua maioria, concebida no âmbito da desobstrução das barreiras físicas e comunicacionais presentes no espaço universitário, os dados anunciaram que os serviços e apoios existentes conferem sua presença de forma assistemática e contingencial. A revelia dos significados atribuídos pelo grau de compreensão das demandas educacionais especiais e de igualdade de direitos para cursar e concluir a formação nesta etapa de educação, é que as universidades têm-se mobilizado. Portanto, analisar o ponto de vista dos protagonistas desse processo rumo à compreensão dos sentidos atribuídos às barreiras que limitam sua participação na universidade, torna o caminho promissor na consolidação de práticas inclusivas no ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Educação Superior. Deficiência. Políticas Públicas de inclusão.

SILVA, K. C. **CONDITIONS OF ACCESSIBILITY AT THE UNIVERSITY: the point of view of students with disabilities**. 2016.149f. Dissertation (MA in Education) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

### **ABSTRACT**

Understanding disability as a social phenomenon has enabled us to think diversity away from the homogenizing model that denies the difference as of human being. This way of conceiving the deficiency allows us to recognize advances in the conquest of rights and participation of population groups in situations of vulnerability. Some measures are being taken by the Government in order to scope disabled people's academic qualification, reflecting the growing number of registrations of those people at the University. Mobilized by the movements and struggles for social rights, individuals with disabilities have claimed for equal opportunity of access and permanence in this stage of education. In this sense, the relevance of studies targeting that reflects on the inclusion of this public in higher education. So post, this research aimed to examine how 14 college students with disabilities analyse the conditions of accessibility of three Brazilian public universities. The data were collected through a semi-structured interview script , being analyzed from the use of the technique of content analysis, enabling the grouping of reports from participants in categories, in five main themes, namely: a) School life: from basic education to college; b) Perception of students about the support offered by the University during the graduation course; (c) Accessibility at the University); d) Perspective on the learning process in the classroom and, finally, e) Expectations about university education. Although the results indicate actions in favor of the access and permanence of college students with disabilities to higher education in the forms of resources adapted to the SAT, additional time to perform the test, scholarship to attend classes and access ramps to specific places in the University, few were the reports that portrayed information about the institutional policies for the operation of the services and support offered. Despite the accessibility has been mostly conceived in the context of the clearance of the physical and communicative barriers present in the University space, the data showed that the existing support and services are unsystematically and contingently present. Universities have mobilized against the lack of meanings assigned by the degree of understanding of special educational demands and equal rights to attend and complete the training in this stage of education. That said, analyzing the point of view of the protagonists of this process toward the understanding of the meanings attributed to the barriers that limit their participation in college may be a promising path in the consolidation of inclusive practices in the University environment.

**Keywords:** Accessibility. Higher Education. Disability. Public policies of inclusion.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa importante etapa só foi possível porque pude contar com aqueles que compartilharam comigo um pouco de suas vivências e conhecimentos; ideias e motivações; dúvidas e anseios; abraços e sorrisos. Por isso, eu agradeço:

À minha querida orientadora Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pelo acolhimento às minhas aspirações e confiança na minha capacidade de realizar este trabalho. Sua motivação e palavras de incentivo durante esse período me mantiveram firme e deram significados importantes para a conclusão deste árduo percurso.

Ao professor Dr. Sadao Omote, que acompanhou meu processo de formação desde a graduação, colaborando em vários momentos dessa caminhada, e hoje participa da finalização de uma etapa tão expressiva.

À professora Dra. Lucia Pereira Leite, por todos os conhecimentos compartilhados e pela disponibilidade em tecer contribuições à pesquisa.

À professora Dra. Márcia Denise Pletsch pelas valiosas considerações ao trabalho na ocasião da banca de qualificação. Seus apontamentos foram fundamentais para o delineamento desta pesquisa.

Aos meus pais, Célia e João, por me estenderem a mão a cada passo, apoiando minhas escolhas. A trajetória de vocês me inspira a fazer do meu caminho o melhor que posso ser. A meu irmão Guto, por participar comigo de momentos revigorantes em família. Vocês são meus pilares!

Aos meus companheiros de jornada Adelson Fidelis, Natália Galvão, Ana Paula Ciantelli, Rosilaine Silva e Carla Marinho e todos os outros com quem estreitei laços e pude contar nos momentos de alegria, estudos, aprendizado, eventos e angústias durante o mestrado. Vocês deram significado para meu período de escrita, quase sempre, solitário.

Às minhas amigas Camila Gonçalves, Paula Comin, Andréa Rodrigues, Mônica Damine, Amanda Damine, Taís Crema, Ana Flávia Galdino, Lúcia Stradiotti e Elaine Hartmann, simplesmente pela amizade. Todas as boas vibrações recebidas contribuíram para eu chegar ao fim deste processo. Obrigada por partilharem comigo dias de descontração e riso fácil, compreenderem meus momentos de ausência e torcerem pela conclusão deste trabalho.

À minha querida amiga Taislene Guimarães, que muito além de fortalecer a minha crença na essência da amizade, contribuiu consideravelmente para que este estudo se tornasse realidade.

À Suely Marassi de Aguiar que, com sua gentileza e competência, propôs-se a colaborar com a revisão do texto.

Às amigas Taís Crema, Mônica Damine e Silvia Gazoli pela contribuição na elaboração do abstract em diferentes etapas da minha pesquisa.

Aos membros do Grupo de estudos e pesquisa GEPDI, pelas reflexões coletivas e contribuições com a organização metodológica do meu trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, por partilhar preciosos momentos de aprendizagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da UNESP/Bauru, por me acolher em algumas situações de estudos e permitir que eu me sentisse um pouco parte desse campus.

À Universidade de Santiago do Chile – USACH, por me receber e possibilitar a ampliação do meu olhar diante da educação e da vida!

Aos funcionários da UNESP, UFSC e UFSCar por colaborarem com a pesquisa durante o processo de identificação dos estudantes.

Aos participantes desta pesquisa, por terem compartilhado um pouco de suas histórias, promovendo minha reflexão diante da complexidade do tema proposto. Vocês deram forma e significado a este estudo.

A todos que cruzaram o meu caminho, seja em Marília ou em Bauru, no Brasil ou no Chile, muitos foram os que trilharam comigo esses dois anos, fazendo cada segundo valer a pena.

Meus sinceros agradecimentos!

*“E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”  
Gonzaguinha*



O presente trabalho foi realizado com apoio do Observatório da Educação



*“A verdadeira origem da descoberta  
consiste não em procurar novas paisagens,  
mas em ter novos olhos.”*

*Marcel Proust*

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1. Perfil dos estudantes com deficiência que participaram do estudo .	77
Quadro 2. Descrição das categorias de respostas.....	87
Quadro 3. Síntese dos eixos e categorias.....	90
Quadro 4. Ocorrência de respostas na categoria “Percurso escolar da educação básica” .....	92
Quadro 5. Ocorrência de respostas na categoria “Meios de ingresso à universidade” .....	95
Quadro 6. Ocorrência de respostas na categoria “Serviços de apoio à formação” .....	100
Quadro 7. Ocorrência de respostas na categoria “Auxílio material para a permanência na universidade” .....	102
Quadro 8. Ocorrência de respostas na categoria “Apoio financeiro para cursar a graduação” .....	104
Quadro 9. Ocorrência de respostas na categoria “Concepção dos estudantes sobre acessibilidade” .....	108
Quadro 10. Ocorrência de respostas na categoria “Recursos considerados acessíveis” .....	110
Quadro 12. Ocorrência de respostas na categoria “Aspectos favoráveis à formação” .....	119
Quadro 13. Ocorrência de respostas na categoria “Aspectos desfavoráveis à formação” .....	122
Quadro 14. Ocorrência de respostas na categoria “Perspectivas profissionais” .....	126
Quadro 15. Ocorrência de respostas na categoria “Perspectivas pessoais” ..	128

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1. Dados gerais do índice de matrícula na educação superior de estudantes no período de 2010 a 2014.....	59
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1. Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior .....	61
Gráfico 2. Evolução do número de matrículas de graduandos com deficiência, por categoria administrativa .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

AAI	Ambiente de Acessibilidade Informacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BAAE	Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
BCo	Biblioteca Comunitária
BU	Biblioteca Universitária
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
COPE	Coordenadoria de Permanência Estudantil
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DV	Deficiência visual
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão
LAD	Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
FC	Faculdade de Ciências
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INCLUIR	Programa de Acesso à Universidade
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância

OBEDUC	Programa Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAES	Programa de Assistência Estudantil
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGPDA	Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROVER	Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SISGRAD	Sistema de graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

# SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO 1	
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONCEITOS QUE ABRANGEM O TEMA.....	23
1.1 Políticas públicas de educação inclusiva direcionadas à pessoa com deficiência .....	26
1.2 Significados que circulam sobre o conceito de deficiência .....	29
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: PERSPECTIVAS DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE .....	36
2.1 O direito de todos à educação: política de ações afirmativas na educação superior .....	41
2.2 Propostas inclusivas na educação superior .....	46
CAPÍTULO 3	
ACESSIBILIDADE: CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA UNIVERSIDADE .....	51
3.1 A acessibilidade na universidade como mecanismo de universalização das oportunidades de formação superior .....	56
3.2 Indicadores de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência em universidades brasileiras .....	58
3.3 Pesquisas sobre a formação universitária de pessoas com deficiência..	64
CAPÍTULO 4	
PERCURSO METODOLÓGICO .....	69
4.1 Caracterização do local de pesquisa .....	70
4.1.1 Caracterização das universidades .....	71
4.2 Participantes .....	76
4.3 Materiais e instrumentos .....	78



4.3.1	Elaboração do instrumento: roteiro de entrevista .....	79
4.4	Procedimentos de coleta de dados: entrevistas.....	80
4.5	Procedimento de tratamento dos dados .....	82
CAPÍTULO 5		
PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O COTIDIANO UNIVERSITÁRIO		
..... 89		
5.1	Eixo 1 - Trajetória escolar: da educação básica à educação superior ...	91
5.2	Eixo 2 - Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação.....	99
5.3	Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade.....	107
5.4	Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula .....	118
5.5	Eixo 5 - Expectativas sobre a formação universitária.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		130
REFERÊNCIAS.....		135
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..		147
APÊNDICE B - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO .....		148
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....		149

## INTRODUÇÃO

---

*“Antes que você possa alcançar o topo de uma árvore e entender os brotos e as flores, você terá de ir fundo nas raízes, porque o segredo está lá. E, quanto mais fundo vão as raízes, mais alto vai a árvore.”*  
Nietzsche

Ações a favor da conscientização de uma sociedade que acolha e atenda aos interesses sociais e individuais de todo cidadão, de modo a oferecer o que lhe é de fundamental importância para a vida, tornaram-se recorrentes nos dias atuais.

Mobilizados pelos movimentos e lutas por direitos fundamentais, grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade social, econômica e/ou cultural têm reivindicado oportunidades iguais de acesso e permanência em diferentes instâncias da sociedade, e na educação superior<sup>1</sup> não é diferente. O movimento, a articulação e a luta desses grupos têm possibilitado o desenvolvimento de políticas públicas com vistas a atender aos anseios da sociedade, dentre os quais se encontram os direitos das pessoas com deficiência. Junto a tais reivindicações ganha destaque a necessidade de se discutir medidas que contribuam para a garantia de educação às pessoas com deficiência.

Em complementar, pode-se afirmar que o reconhecimento da diversidade, conjuntamente com a democratização do ensino na educação básica, ampliou as possibilidades de elevação do índice de matrículas de pessoas com deficiência, também na educação superior. Então, pensar na formação acadêmica de nível superior em uma sociedade inclusiva torna-se um desafio emergente em nosso contexto social. Algumas medidas estão sendo tomadas em âmbito governamental para que se promova a formação acadêmica desse público na universidade.

Pensar a universidade como um espaço democrático, formador de opiniões e de produção de conhecimento para todos constitui-se, na

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo “educação superior” para referenciar as condições relacionadas ao processo de aprendizagem, balizando-a como modalidade de ensino. Manteve-se o uso da expressão “ensino superior” sempre que o termo se referir à estrutura organizativa da universidade (ex: Instituições de Ensino Superior), ou em citações fiéis às normativas legais.

atualidade, um grande desafio para os profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Problematicar os estigmas e obstáculos presentes no contexto universitário, de forma a visualizar e compreender os processos de exclusão de grupos em situação de vulnerabilidade, com atenção especial para as pessoas com deficiência, vem-se constituindo foco de algumas pesquisas nesta área. (MAGALHÃES, 2006; ROSSETO, 2008)

Assim, conhecer a vivência educacional daqueles que estão no cotidiano universitário e dar voz às suas percepções diante de sua formação, são pontos importantes de investigação neste estudo. Entre diálogos, análises e constatações foi possível traçar uma aproximação do caminho percorrido por alguns estudantes com deficiência e aproximar as discussões sobre políticas nacionais de acesso e permanência na educação superior, daquelas que evidenciam o cotidiano e a realidade enfrentada na universidade pública brasileira.

Para tanto, cumpre-se informar que esta pesquisa integra um projeto de rede mais amplo intitulado “Acessibilidade no ensino superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES Edital público nº 49/2012) e deste modo é que a pesquisadora se aproxima da temática inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

Muito embora formada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e trajetória de estudos e dedicação à educação de pessoas com deficiência na educação básica, atuando como professora de Atendimento Educacional Especializado, foi por intermédio do projeto acima mencionado que se estendeu a possibilidade de experimentar novas indicações de estudos problematizando a formação desse público na educação superior. Esta foi uma proposta motivadora, uma vez que propõe o contato com novos olhares a respeito da educação da pessoa com deficiência, possibilitando novas projeções pessoais e profissionais.

Então, para contribuir com as discussões a respeito da temática, este estudo objetivou examinar como pessoas com deficiência, matriculadas em instituições de nível superior, analisam as condições de acessibilidade das universidades públicas brasileiras. Desse modo, os objetivos específicos se concentram em:

- ✓ Identificar o conceito de acessibilidade presente no discurso de estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação de três universidades públicas brasileiras (UNESP, UFSC, UFSCar);
- ✓ Analisar como os estudantes qualificam as condições de acesso e permanência na universidade.

Com este propósito, o estudo foi organizado em três capítulos iniciais, seguidos do percurso metodológico que apoia o desenvolvimento do trabalho, além de um capítulo para o tratamento dos dados, acompanhados das considerações finais sobre a pesquisa.

Cabe destacar que o escopo teórico se embasa na revisão das políticas públicas brasileiras direcionadas à educação superior, com o direcionamento do olhar para as normativas por diferentes prismas, delineando a organização do material em três grandes momentos:

- A - Situar a educação em um movimento mais amplo de sociedade inclusiva, assinalando as discussões referentes à compreensão da deficiência nas políticas educacionais atuais.
- B - Apontar programas de ações afirmativas de apoio à permanência estudantil.
- C - Resgatar as normativas que subsidiam a formação das pessoas com deficiência na universidade.

Seguindo tal esboço o *Capítulo 1 - A pessoa com deficiência: um olhar para a história, políticas e conceitos que abrangem o tema* contextualiza as discussões sobre a temática central do estudo, com base na revisão das políticas de educação. A partir da concepção da deficiência como fenômeno social buscou-se revisitar a legislação nacional de modo a auxiliar na compreensão do termo e demonstrar as transições referentes ao conceito nas normativas, orientando as discussões sobre educação inclusiva.

O *Capítulo 2 - Educação superior e políticas públicas de inclusão: perspectivas de ingresso na universidade* direciona o *locus* da pesquisa, apresentando como as Instituições de Ensino Superior - IES foram estabelecidas e organizadas no Brasil. Ademais, traz notas a respeito das políticas de ações afirmativas na educação superior, além de pontuar quais dessas orientações atendem à demanda das pessoas com deficiência nesta etapa de formação.

Estas reflexões tornam-se fundamentais para que no *Capítulo 3: Acessibilidade: condições de permanência e participação na universidade* seja possível trazer para o debate algumas orientações nacionais e pesquisas que discutem a formação universitária de pessoas com deficiência. Para isso, pontuar quais condições são garantidas por lei para que esse público tenha condições de fazer um curso em nível superior, é fundamental. Portanto, conhecer as políticas que amparam a igualdade de oportunidades para todos na educação superior endossa a discussão dos dados apresentados neste estudo.

Assim, o *Capítulo 4: Percurso metodológico* apresenta os dados específicos do estudo, sendo possível descrever sobre o local do desenvolvimento, caracterização dos participantes, além dos procedimentos de coleta e tratamento dos dados utilizados no estudo.

Em continuidade, o *Capítulo 5: Percepção dos estudantes sobre o cotidiano universitário* traz os resultados do trabalho, promovendo um diálogo com a bibliografia pesquisada. O tratamento dos dados compreendeu a análise do conteúdo das entrevistas e a categorização em cinco eixos temáticos que norteiam a apresentação da discussão da pesquisa, sendo esses: Trajetória escolar: da educação básica ao acesso à educação superior; Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação; Condições de acessibilidade na universidade; Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula e Expectativas sobre a formação universitária.

Posteriormente a isso, as *Considerações finais* encerram o estudo com alguns apontamentos sobre a compreensão deste processo de análise e reflexão sobre a temática discutida no estudo. Compartilham-se algumas das mais diversas reflexões geradas ao longo de todo o processo vivenciado nesta investigação, ciente das poucas constatações perante a riqueza dos relatos dos participantes.

Inegavelmente os resultados alcançados no estudo demonstram o esforço empreendido na revisão das políticas públicas e práticas inclusivas para o acolhimento de pessoas com deficiência à educação superior. Nos limites do texto, espera-se que os resultados demonstrados possam contribuir para alargar o debate em torno da educação inclusiva nesta etapa de ensino. O

olhar apurado sobre as condições levantadas nos discursos dos protagonistas desse processo foi concebido como possibilidade concreta de avaliação dos obstáculos e conquistas imbricadas nesta temática.

## CAPÍTULO 1

# A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONCEITOS QUE ABRANGEM O TEMA

---

*“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”  
Hannah Arendt*

Na perspectiva de entendimento das proposições sobre a educação das pessoas com deficiência, torna-se fundamental apurar olhares para a compreensão da realidade vivenciada. Nesse sentido, opta-se, neste capítulo, por retomar brevemente o percurso histórico da educação destes, com o objetivo de traçar um diálogo acerca dos significados do termo e a posição social que tomam frente às políticas públicas de inclusão.

A discussão que permeia as políticas de educação inclusiva perpassa pelo breve entendimento histórico que compreende o diferente, no caso deste estudo, as pessoas com deficiência. Januzzi (2004a, p.74), aponta que “o modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo”. Para a autora, nossas crenças, as ideologias, as vivências influenciam diretamente nosso pensamento e o modo de agir e interferir no trabalho com o diferente, já que concorda com Monteiro e Manzini (2008) ao

[...] dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão. (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 36)

Para tanto, a construção histórica acerca do sujeito com deficiência se constitui a partir do momento político e social em que está inserido. Desse modo, é possível notar as transformações na construção do termo que se refere a essa parcela da população e acompanhar os significados que cada conceito carrega.

Com um breve resgate, pode-se notar que, ao voltar à antiguidade para conhecer sobre a educação dos deficientes, notar-se-á a marginalização dos anormais e a negligência de atendimentos, sendo estes eliminados do meio social (PESSOTTI, 1984), uma vez que o contexto cultural da época exaltava a força como qualidade pessoal predominante no indivíduo. Já durante a Idade Média, havia a superstição, pautada em ideias religiosas, de que o nascimento de pessoas com deficiência estava relacionado a provações divinas.

No Brasil, o primeiro olhar para a educação desse público acontece a partir do século XVI com as iniciativas de institucionalização, na qual as



peças consideradas deficientes eram segregadas e acolhidas em instituições assistenciais, para tratamentos clínicos.

Apenas a partir do século XIX, é possível identificar medidas políticas e sociais isoladas para o reconhecimento de alguns direitos, implementadas por indivíduos ou grupos (MAZZOTA, 2011). O início do atendimento educacional voltado ao indivíduo com deficiência, no país, aparece extremamente relacionado ao atendimento médico assistencial. Com a noção de normalização, as instituições de reabilitação ganham força e assumem o papel de reabilitar e educar pessoas deficientes, objetivando normatizar para integrar.

Só no fim do século XIX e início do século XX é que o atendimento educacional das instituições transfere um pouco da demanda para as redes de ensino. Surgem, assim, as classes especiais em escolas públicas, que designavam atendimento educacional para alunos com deficiência considerados educáveis, para a época em questão.

Por volta da década de 1970, o eixo da educação do deficiente deixa de ter cunho fundamentalmente médico e passa a ter raízes psicológicas (JANUZZI, 2004b), e se começa a observar uma tímida mudança na concepção de educação da pessoa com deficiência, com a proposta de integração social, cujo objetivo primordial era integrá-los no contexto social.

Um importante marco no que se refere ao movimento das pessoas com deficiência foi o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, criado pela ONU - Organização das Nações Unidas, em 1981, o qual o Brasil foi país signatário. Essa ação provocou uma mobilização considerável e uma organização mais efetiva de lutas por parte das associações, fundações e demais entidades representativas desse grupo social, além da sociedade civil, que posteriormente culminou em conquistas importantes de garantias constitucionais por ocasião da elaboração da Constituição Federal em 1988. (BRASIL, 1988). Nessa medida, para além do apontamento histórico, considerar as políticas públicas de inclusão permite ampliar o diálogo com a realidade vivenciada.

## **1.1 Políticas públicas de educação inclusiva direcionadas à pessoa com deficiência**

Ao perseguir ideários de luta por uma sociedade justa, equitativa e inclusiva, torna-se importante a constituição de políticas que amparem direcionamentos da sociedade. Assim, Nunes e Sobrinho (2010) pontuam que, dentre as políticas que visam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com deficiência, destaca-se a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999a), que foi a primeira normativa que define um conjunto de orientações com o propósito de garantir o pleno exercício das pessoas com deficiência, uma vez que dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Esse documento objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, obedecendo aos princípios para a inclusão no contexto socioeconômico e cultural; estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que visem garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos e respeito e igualdade de oportunidades na sociedade, sem privilégios ou paternalismos.

Nesse movimento de alcançar as metas de educação para todos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) promulgada em 1994, propõe a discussão sobre as desigualdades existentes no ambiente escolar, problematizando os aspectos não acessíveis a todos os estudantes e propondo que a escola é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. Estabelece, então, fundamentos para a efetivação de uma escola inclusiva e propostas de reestruturação dos sistemas de ensino começam a surgir. A escola se torna a instituição responsável por acomodar todas as crianças, promovendo uma educação de qualidade, adaptando-se às necessidades dos alunos, respeitando o ritmo e os processos de aprendizagem, contrapondo-se assim àquela sociedade que inabilita e enfatiza os impedimentos. O documento aponta, ainda que, à educação superior, sugere-se o importante papel na pesquisa, avaliação, preparação de professores e desenvolvimento de programas de treinamento.

Esse documento mundial é considerado um marco na política de Educação Especial no Brasil, pois foi a partir de sua promulgação que houve,

de maneira mais incisiva, um movimento em direção à escola inclusiva. Os pressupostos da declaração acima explicitados tiveram influências diretas na elaboração das políticas educacionais brasileiras, contribuindo com os preceitos expostos nas normativas que fundamentam a educação inclusiva no país (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009b), constituindo parâmetros para a organização dos serviços de educação especial numa perspectiva inclusiva, garantindo medidas adequadas à diversidade da demanda escolar.

Dessa forma, fundamenta-se a necessidade de a sociedade ofertar intervenções decisivas e incisivas, tanto para o desenvolvimento do sujeito, como para um reajuste da realidade social, garantindo que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso que a sociedade oferece (ARANHA, 2004). Portanto, é possível afirmar que, de sobremaneira, a inclusão é entendida como um princípio filosófico, devendo orientar ações cotidianas e considerar que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, além de terem direito à educação, conforme o que está estabelecido na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU,1948). Para Oliveira (2006), “essa declaração por si só, bastaria para garantir às pessoas com deficiência, o direito à educação e ao convívio em ambientes comuns de vida social.” (p. 263)

Nesse paradigma, novas propostas de educação começam a ser elaboradas; amplia-se o debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental a estruturação de políticas de formação docente e de gestão, para assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Temos então que inclusão é

[...] a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001a)

Com esse propósito, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) sinaliza que o acesso à educação inclusiva pressupõe a tomada de medidas de apoio específicas para

garantir as condições de acessibilidade, que visem à participação dos estudantes com deficiência em ambientes que potencializem seu desenvolvimento acadêmico e social, o que reflete na seguridade da “igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação” previstas na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (BRASIL, 2009b)

Dessa forma, observa-se a ampliação da recorrência do uso do termo “inclusão” em diversos contextos sociais e políticos, sobretudo na esfera educacional. Assim, a educação de pessoas com deficiência ganha formas universais e levanta debates acerca do atendimento das necessidades especiais, dando ênfase ao desenvolvimento pessoal e acadêmico dessa população partindo do pressuposto que

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015c)

Indiscutivelmente, toda a trajetória citada representa importante conquista. Porém, há de se ponderar que esse avanço promove mudanças pontuais nos direitos, o que não valida uma mudança de concepção diante da pessoa com deficiência. Então, salienta-se que não basta estar, há que se lutar para que se faça parte. Pletsch (2009) assevera que, ao nos referirmos à educação inclusiva, mesmo após mais de uma década de discussão, o entendimento ainda ocorre de forma vaga, mantendo um abismo entre os documentos e a realidade educacional, com discursos vazios de “valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação.” (p.10)

Para tanto, um debate em torno desses direitos torna-se essencial, uma vez que o histórico da educação de pessoas com deficiência carrega marcas da exclusão. Dessa forma, problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que produz exclusão, convida todos a superarem os mecanismos que ainda maximizam as barreiras enfrentadas por esse público. Inclusão e

exclusão, ao serem reconhecidas como facetas de uma mesma realidade, podem contribuir para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural e/ou educacional, quando pensadas e admitidas como características intrínsecas da lógica excludente, presentes nos seus modos de organização. (MATISKEI, 2004)

Seguindo esse raciocínio, Fávero (2007) aponta que existem situações em que é necessário considerar os meios excludentes e oferecer tratamentos diferenciados a determinadas pessoas, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades, uma vez que a educação evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, no qual democratizam o acesso, mas continua a segregar grupos considerados fora dos padrões idealizados.

Em complemento, Omote (1999) destaca que o conceito de inclusão pode ser entendido como o trabalho com as múltiplas diferenças e também com as deficiências, na proporção em que desloca a atenção do indivíduo para o meio, a qual, sem desconsiderar as condições biológicas limitantes, direciona o foco para a significação imposta ao conceito de deficiência criado socialmente.

Pode-se então afirmar que o movimento contemporâneo a favor de uma sociedade inclusiva indica uma revisão dos paradigmas sociais, possibilitando ressignificar conceitos que trilhem um novo caminho. Em termos normativos recentes, o governo brasileiro aprovou o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015c) que pauta-se na concepção social da deficiência. Esse ordenamento favorece a ampliação de conceitos e discussões acerca das condições, além de possibilitar a fundamentação das garantias de direitos dessa população.

## **1.2 Significados que circulam sobre o conceito de deficiência**

Na intenção de contribuir com as reflexões acerca do tema, alguns autores trazem apontamentos sobre os significados que envolvem o conceito de deficiência. Nessa direção, Diniz et al. (2009) revela em seu estudo duas formas de compreensão da deficiência. A primeira relacionada ao modo de concebê-la como limitação individual, concentrando esforços a reparar os

impedimentos e garantir a todos um funcionamento típico. Tal concepção reforça o estado anatomofisiológico do corpo responsável pelos impedimentos e dificuldades do sujeito, submetendo-o à metamorfose e em busca da sua normalidade.

Outra forma de compreender a deficiência, para a autora, está relacionada à diversidade humana que se manifesta em todo indivíduo, o que inclui aqueles que vivenciam impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas, sobretudo, enfrentam barreiras sociais e, ao serem ignoradas, provocam a experiência de desigualdade àqueles que se encontram nessa condição (DINIZ et al., 2009, p.67). Essa forma de significar indica a necessidade de uma coletividade em demarcar as hierarquias em um determinado espaço de tempo, atribuindo valores morais às marcas individuais. De acordo com Omote (2006), essas diferenças acabam sendo interpretadas dentro do padrão de normalidade estabelecida socialmente, entretanto, a alguns deles são atribuídos o sentido de descrédito e desvantagem social, perdendo o significado estrito tão somente de variação da norma.

Gesser et al. (2012), contribuem com a discussão, afirmando que a deficiência não deve ser considerada uma tragédia individual, tampouco um castigo ou pecado, nem tem objetivo de despertar a caridade e ações sentimentais que gerem dependência desse indivíduo. Essa postura dificulta a percepção social de que são as condições externas que determinarão quais limitações serão mais ou menos incapacitantes.

Ao atribuir tais significados, a deficiência torna-se limitante não pela patologia, mas sim pela interpretação que se faz das capacidades do indivíduo diante da norma social. Assim, seguindo essa compreensão, as deficiências deveriam ser encaradas para além das questões orgânicas e atributos individuais, sendo decorrentes também do modo de funcionamento do grupo em que está inserida, já que “as pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade.” (OMOTE, 1994, p.69)

De acordo com levantamento feito por Diniz (2007), tais premissas motivaram o pesquisador Paulo Hunt, em meados de 1960, a retratar a sua condição de deficiência física, iniciando estudos sobre o modelo social de

deficiência no Reino Unido e, baseando-se nas proposições de Erving Goffman<sup>2</sup>, buscou compreender o fenômeno sociológico que permeia a deficiência.

Em parceria com outros estudiosos que experimentavam situações semelhantes, Paulo Hunt integrou a organização política Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS, que se tornou a primeira organização política sobre deficiência a ser gerenciada por deficientes. Definida como responsável pela resistência política e intelectual da época ao modelo médico e a compreensão de deficiência, trabalhou para a superação da visão que a considerava uma consequência natural da lesão em um corpo, relegando a pessoa com deficiência como apenas objeto de cuidados médicos. O principal objetivo da UPIAS foi questionar essa concepção de deficiência tradicionalmente adotada pela sociedade.

Para essa organização, a deficiência deveria deixar de ter característica individual e assumir um panorama eminentemente social. Mesmo sendo inicialmente um movimento social em destaque para as deficiências físicas, o UPIAS conseguiu demonstrar que, independentemente da forma de deficiência, ela sempre implicava uma forma de opressão. Nesse sentido, Diniz (2007) afirma ainda que enquanto para o modelo médico era a lesão que justificava a deficiência no indivíduo, no modelo social é o modo com que sociedade encara a diferença que leva as pessoas com lesões limitantes a experimentarem a deficiência. Assim sendo, os objetivos centrais descritos pela organização estavam na concepção de que a experiência da opressão não é uma consequência natural, mas sim uma imposição social, uma opressão exercida sobre o corpo deficiente.

Então, assumir a deficiência como questão sociológica, contrapõe ideias propostas pelo modelo médico, já que ressalta que estes pontos vão além das limitações decorrentes da patologia, chegando ao significado atribuído socialmente àquele que não está na norma convencional. Não se refere a desconsiderar a patologia, mas sim a compreensão de que não são os limites

---

<sup>2</sup> Erving Goffman (1963) afirma que o estigma é socialmente construído e é resultado de discrepâncias entre as expectativas sociais sobre determinado indivíduo, refletindo os julgamentos de valor de um grupo dominante, que podem determinar quais diferenças humanas são desejadas e indesejadas. Além disso, as marcas individuais têm influência direta nos papéis a serem desempenhados pelos indivíduos em sua relação com o outro.

orgânicos que determinam a desvantagem diante do indivíduo sem deficiência, mas sim a construção social que afeta as condições incapacitantes.

Omote (1994) assinala que é evidente a existência da diferença no comportamento de uma pessoa identificada como deficiente, porém essa diferença pode ser a causa ou a consequência do processo de identificação, reconhecimento e tratamento das limitações desse indivíduo, já que a diferença só assume o atributo de deficiência devido a sociedade considerar a qualidade que nele está prejudicada, como sendo primordial. Segundo o mesmo autor, nenhuma diferença apresenta vantagens ou desvantagens por si só, mas adquire significado dentro de um contexto histórico e social de acordo com as exigências que as atividades cotidianas estabelecem e pela maneira como o outro interpreta e se relaciona com tal especificidade. Dessa forma, pode-se considerar que os discursos sobre a deficiência são interpretações das características de um indivíduo e não as características propriamente ditas, e, além disso, são determinadas pelo seu contexto temporal, espacial e atitudinal possibilitando que

[...] em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente. (OMOTE, 1994, p.67)

Na tentativa de alinhar a discussão acerca do conceito de deficiência, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006) procura orientar-se pelo modelo social da deficiência e amplia os olhares para tal condição. Tal premissa articula a deficiência com diversos marcadores sociais (raça, gênero, geração, classe social, entre outros), que podem tornar-se barreiras limitadoras de participação efetiva em sociedade, quando define que

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006)

Tal Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) e promulgada com o



Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), tornando-se normativa legal no país. Isso significa que tal conceito de deficiência deve orientar as ações do Estado para a garantia de igualdade de oportunidades a essa população.

Em consonância com os dispositivos descritos na Convenção, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE<sup>3</sup> reitera a importância desse documento na condução de políticas públicas que visam garantir que as pessoas com deficiência exerçam os direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação. Balizada pelos ideais mencionados, destacam-se oito princípios fundamentais de respeito inerente à dignidade, autonomia individual, autonomia e liberdade de escolha; não discriminação; inclusão e participação plena em sociedade; respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade humana e humanidade; igualdade de oportunidade; acessibilidade; igualdade entre homens e mulheres; respeito pela capacidade em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito aos direitos das crianças com deficiência de preservarem suas identidades.

Embora traga a máxima de ampliação de conceitos diante das normativas anteriores, é possível notar que tal documento ainda focaliza a deficiência no sujeito com impedimentos, alargando somente a ideia de barreiras que limitam sua participação social. Apontam também que as pessoas com deficiência, em contato com as barreiras, não apresentam autonomia. Com essa posição, a marca de desvantagem ainda está implícita no sujeito embora haja esforços para a superação do deficit biológico do seu organismo. A esse respeito, Souza e Lippe (2012) acrescentam que tal definição não permitiu compreender o funcionamento diferente diante desse sujeito com o das demais pessoas (fisiológica e mentalmente normais), como se essas diferenças não fossem construídas histórica e politicamente das formas de organização do homem em sociedade.

Apesar disso, Dhandra (2008) ao referenciar o assunto, defende que a Convenção traz várias inovações no que tange à articulação social, sugerindo a extensão dessas lições para os outros setores dos direitos humanos. A autora

---

<sup>3</sup> Criada em 1989, a CORDE foi extinta em 2009, sendo incorporada com a Subsecretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência.

aponta a mudança dos pressupostos de assistência para os direitos; introduz o marco da igualdade, proporcionando um tratamento igualitário às pessoas com deficiência e dá visibilidade para dupla discriminação, à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero. Ressalta também que não se devem ignorar os impedimentos e suas expressões, entretanto não se pode resumir a condição a uma catalogação de impedimentos.

As dificuldades oriundas do embate na modificação de atitudes advêm das proposições de que as ações individuais têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Para Monteiro e Manzini (2008), algumas reflexões decorrem desde a aceitação e a notoriedade das pessoas com deficiência, até a importância que a produtividade humana exerce na sociedade atual. Assim, na luta para a superação dessas ideias, algumas políticas públicas sofreram modificações, tornando o entendimento desse processo mais inclusivo, entretanto tais medidas não apresentam a garantia de aceitação das diferenças que marcam a deficiência.

Observa-se a substituição dos termos “portador” para “pessoa com deficiência” nas prerrogativas legais a partir destas discussões, o que parece demonstrar a preocupação em considerar uma visão mais abrangente dessa condição em direção à compreensão social da deficiência. Entretanto, é passível de menção que a simples mudança de nomenclatura não é o suficiente para a superação dos conceitos atribuídos ao indivíduo com deficiência, já que, diferentemente da identidade social real, a qual se caracteriza pelos atributos que o indivíduo realmente possui, cria-se uma identidade social virtual, que é imposta socialmente e descaracteriza os reais atributos do sujeito (GOFFMAN, 1963).

Esse modo de conceber a deficiência para Barnes (2009), além de influenciar diferentes contextos internacionais, corroborou para alargar o número de pessoas com deficiência, uma vez que quanto mais técnicas e culturalmente complexas se tornam as sociedades, mais impedimentos e deficiências surgem. Ao associar as deficiências às causas sociais, Santos (2010) aponta que a violência urbana, acidentes, envelhecimento populacional, a presença de alguma lesão deixa de significar desvantagem para ser

compreendida como uma das possibilidades de incorporar-se nas características físicas de um indivíduo.

Em síntese, a história da deficiência por longas datas foi compreendida como drama familiar de cunho religioso que variaram desde o infortúnio até a bênção divina. Assim, reconhecer a contribuição da área médica na superação dos conceitos religiosos, abandonando o ideário de pecado, culpa ou azar, permitiu que a sociedade avançasse no modo de compreendê-la considerando outras condições da diversidade humana, causadas pelo envelhecimento, acidentes e/ou por aspectos individuais que dificultam a plena participação à convivência social.

Na atualidade, o desafio que se impõe será aceitar a anormalidade como “um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida, não o resultado de um catálogo universal e absoluto sobre os corpos com impedimento” (DINIZ et al., 2009, p.68). A esse respeito, concebê-la em uma perspectiva social, certamente, representará um caminho promissor sobre o alargamento dos modos singulares do humano estar no mundo.

O desafio deste trabalho é, na medida em que se compreende a trajetória histórica, política e conceitual da pessoa com deficiência como parte de um processo de ampliação de participação social, pensar nas oportunidades de inclusão educacional desse sujeito, abre precedentes para a discussão de seu ingresso e formação universitária em cursos de nível superior. Tão quanto, questiona-se: qual seria o panorama de acesso e permanência da pessoa com deficiência na universidade?

Nessa medida, torna-se finalidade do próximo capítulo discorrer sobre os pressupostos que fundamentam a educação superior no Brasil, com a finalidade de aproximar-se do histórico das políticas públicas de funcionamento dessa modalidade de ensino, para que, seguidamente, possam-se apresentar e dialogar com as condições oferecidas a essa parcela da população que ingressa na universidade.

## CAPÍTULO 2

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: PERSPECTIVAS DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE

---

*"Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos." Paulo Freire*

A história da educação superior no Brasil retrata o surgimento das primeiras faculdades com objetivo profissional elitista, priorizando o ensino para a formação cultural e acadêmica da burguesia. Foi após a Proclamação da República, em 1889, que se iniciou a descentralização da educação superior mediante o aparecimento das primeiras instituições de ensino públicas e privadas no país. No entanto, essas instituições ainda visavam atender aos interesses políticos das classes economicamente mais favorecidas, refletindo os traços de uma sociedade baseada na colonização exploratória, na qual somente uma pequena parcela da população tinha acesso a esse nível de ensino em universidades europeias.

Apesar da oferta de cursos de formação de carreiras ocorrerem anteriores ao período mencionado, ou seja, meados do século XIX, sabe-se que somente a partir da década de 1930 o movimento em favor da criação das universidades brasileiras passa a se ampliar no país. Estudos de Oliven (2002) denotam que anos mais tarde, com a intenção de unificar a proposta de uma educação superior brasileira, o governo militar com apoio do Congresso Nacional aprova a Lei de Reforma Universitária - Lei nº 5.540/1968, que dentre outras providências estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, corroborando para ampliar a função social da universidade, valorizando a produção de conhecimentos técnico-científicos.

Oliven (2002) sinaliza ainda que o surgimento das instituições superiores aliados à criação dessa lei de reforma representa, no cenário educacional brasileiro, direcionamentos pertinentes para a época no que se refere à nova proposta de organização, constituindo os departamentos de ensino, criando o sistema de créditos e o acesso à educação superior por meio de vestibular unificado e classificatório, além da institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, com cursos de mestrado e doutorado, entre outros aspectos. Embora tais medidas ampliem alguns conceitos referentes à organização universitária, na prática pouco se observa o reflexo dessa normativa para a criação de universidades públicas mais democráticas.

A valorização dos aspectos relacionados à formação, aliados à expansão de vagas nessa etapa da educação abarcou, segundo Souza (2001), o redirecionamento das políticas, com ações firmadas junto a instituições de ensino, principalmente particulares o que, para a autora, faz com que a

democratização passe a ser confundida com uma massificação de matrículas na educação superior. A título de exemplificação, nota-se que em 2012, 84% das IES brasileiras eram privadas, perfazendo um total de 2.112 instituições, de acordo com o INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira (INEP, 2013), o que caracteriza os apontamentos anteriores ao discutirmos a ampliação de vagas no ensino superior.

Passados quase trinta anos da Lei de Reforma Universitária (BRASIL, 1968), novas reformulações ocorreram na educação superior mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). Tal normativa estabelece os princípios fundamentais da educação, marcando as parcerias entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no que tange à regulamentação do sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até a universidade.

Além da ênfase à formação técnica e a divulgação de conhecimentos culturais e científicos, torna-se, mediante essa lei, dever público a oferta de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento, preparando profissionais para a atuação em seus diversos segmentos econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos, devendo, as instituições estarem aptas para constituir-se como resposta às exigências da sociedade contemporânea.

Em linhas gerais, a LDBEN contribuiu também para o aprimoramento dos conceitos de avaliação e autonomia universitária na medida em que permite a organização administrativa e curricular acordada com suas diretrizes institucionais. A esse respeito Silva (2009), reitera que essa lei teve um papel fundamental na qualidade da educação e produção dos avanços técnico-científicos. Assim, aponta-se como finalidade da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996b)

Ao determinar a Educação Nacional, a LDBEN constitui-se em dois níveis escolares, apontados como educação básica e educação superior. Enquadra-se no rol específico da educação básica a educação formal que abrange desde a educação infantil, ensino fundamental (1º a 9º ano) e ensino médio (1º a 3º ano). Por educação superior, entende-se toda a educação que acontece em universidades, faculdades, institutos politécnicos, centros universitários ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais, podendo os cursos ser caracterizados como licenciatura (formação docente), bacharelado (formação generalista por área de conhecimento) e educação tecnológica (formação específica em determinada profissão). A educação superior, de acordo com o artigo nº 44 - inciso III dessa lei abrange ainda cursos sequenciais de graduação e pós-graduação, na modalidade *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização), além de cursos de formação continuada a título de aperfeiçoamento e extensão.

Outra face da educação superior pode ser vista nos cursos de Educação a Distância - EAD, os quais são oferecidos, via internet, em plataformas virtuais, que podem ocorrer totalmente à distância ou na forma semipresencial, sendo que parte do cronograma de estudo é desenvolvida presencialmente.

Ainda assim, mesmo que haja premissas da democratização do ensino superior, aquele que almejar acessar a universidade, terá que estar disposto a disputar vaga com outros candidatos, por meio de um processo seletivo.

Nos dias atuais, diversas formas de acesso à universidade vêm sendo praticadas no cenário educacional, porém duas parecem ser mais recorrentes na maior parte das instituições de ensino superior do país: por meio do exame vestibular ofertado pelas fundações vinculadas às universidades públicas (VUNESP, FUVEST etc.) e privadas e outra por intermédio do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Ambos os processos seletivos apresentam semelhanças em sua estrutura, porém suas bases de seleção são diferenciadas.

O vestibular é a maneira tradicional de ingressar em um curso superior nas instituições brasileiras. Utilizado desde o início do século passado como o processo de seleção às poucas vagas existentes para as carreiras universitárias, o exame se caracteriza pela aplicação de provas que avaliam os conhecimentos dos candidatos por meio de pontuação de caráter eliminatório e classificatório. Foi o método predominante no acesso ao ensino superior por muitos anos até que em 1996, com a LDBEN - normativa já mencionada - abrem-se precedentes para que o ingresso a cursos superiores seja feito por processos seletivos elaborados a critério de cada instituição.

O ENEM que, de acordo com o site do INEP (INEP, 2015), foi instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes de educação básica ao final de sua escolarização obrigatória passa a ser utilizado a partir de 2009, também como um mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior em institutos e universidades federais. Dessa forma, atualmente, as Instituições Federais de Educação Superior – IFES - utilizam-se do ENEM para a ocupação das vagas em seus cursos superiores. Já as outras universidades públicas (estaduais e municipais) e as universidades privadas têm autonomia para elaborar a seleção que melhor caracterize sua política educacional, podendo ou não optar pelo uso da nota do ENEM em seu processo seletivo.

Devido à alta demanda de candidatos ao ingresso na universidade, e com foco na expansão do ensino superior no país, algumas medidas começam a ser tomadas pelo governo federal para ampliar a oferta de vagas nas IFES. Tal proposta se baseia no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, pelo qual mais pessoas tiveram acesso à universidade, gerando maior demanda e criação de novos cursos.



O REUNI foi instituído em 24 de abril de 2007 pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e dentre as diretrizes estabelecidas, preconiza a política de inclusão e democratização do acesso, a ampliação da assistência estudantil, a mobilidade acadêmica e a renovação pedagógica.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere. Assim, problematizar as iniciativas de gestão pública na educação superior que visam à ampliação de acesso à universidade, exigirá dos profissionais envolvidos investigarem de que forma tais propostas em âmbito prático, têm garantido o desenvolvimento e o acesso aos recursos públicos, visando à oportunidade de igualdade e equidade aos bens sociais produzidos por esta modalidade de ensino (PORÉM; GUARALGO, 2011). Por conseguinte, o desenvolvimento de políticas direcionadas à inclusão social deve ser considerado um caminho promissor para que a população seja capaz de galgar níveis mais elevados de ensino e de formação acadêmica.

Dito de outro modo, alinhado aos temas da expansão da educação superior no país, faz-se necessário alargar as discussões sobre os objetivos atribuídos à formação/ qualificação profissional nessa etapa de ensino, uma vez que a lógica do mercado parece perpetuar situações de discriminação a determinados grupos considerados minorias sociais. O fato de perceber um crescimento nas matrículas na educação superior suscita reflexões que visem destacar a necessidade do desenvolvimento de ações institucionais para além da oferta de vagas, mas que possam garantir de fato o suporte para a eliminação das barreiras no acesso, permanência e a conclusão dos estudos a todos que desejam cursá-la.

## **2.1 O direito de todos à educação: política de ações afirmativas na educação superior**

Entendida como o processo de favorecimento às condições de acesso contínuo aos espaços da sociedade, a inclusão social visa garantir a qualidade de vida a quaisquer cidadãos. Sabe-se que a conjuntura política e social brasileira distancia nossa sociedade de um contexto inclusivo, tal qual como planejado nas políticas públicas nacionais de um modo geral. O processo histórico de desigualdade social, que afeta diretamente a esfera cultural, social,

de saúde e educacional, reflete posturas de segregação a grupos minoritários em nosso país. A este grupo, Moreno (2009) pontua que, com viés sociológico do termo, se identificam por um subgrupo marginalizado, apartados socialmente do contexto nacional, podendo até constituir-se em uma maioria da população brasileira, em termos quantitativos. As minorias são caracterizadas pela posição de não dominância que desempenham no âmbito social, verificando uma questão de superioridade da maioria frente ao poder, criando situações de desfavorecimento e vulnerabilidade relacionadas às demandas sociais que envolvem a população geral.

Nesse contexto, a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998), ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1948, traz um direcionamento no trabalho para a eliminação das desigualdades sociais, econômicas e sociais de grupos menos favorecidos. Desse modo, levanta-se a discussão a respeito de políticas de ações afirmativas, que visam atenuar distâncias e oferecer igualdade de oportunidades. Com caráter de ser um conjunto de políticas públicas e privadas que visa combater a discriminação racial, religiosa, de gênero e deficiência, além de reparar os efeitos da discriminação praticada no passado, tais ações objetivam efetivar a igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e emprego. (GOMES, 2003)

Os primeiros históricos de política de ações afirmativas são de origem norte-americana, por volta de 1960, quando surge um movimento nos Estados Unidos na busca de meios para melhorar as condições de vida da população negra, dada a evidente segregação racial existente no país. Exige-se então que, para além da eliminação das leis antissegregacionistas, fossem criadas melhores condições de oportunidades para a população. Aos poucos, outros países adotaram tais medidas, adaptando-se à realidade vivenciada, estando sempre focados em questões raciais, étnicas e de gênero. (MOEHLECKE, 2002)

No Brasil, tais orientações amplamente discutidas na situação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) defendiam a igualdade de direitos ao evidenciar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, conforme descrito em seu artigo 5º; mediante este torna-se legalmente inadmissível qualquer tipo de discriminação. Esse documento traz ainda alguns apontamentos a favor de grupos minoritários específicos ao

estabelecer no artigo 37º, um percentual de vagas na contratação de pessoas com deficiência em organizações públicas, o que representa o despertar das políticas nacionais no favorecimento às ações afirmativas.

O artigo 6º, ainda da Constituição de 1988, levanta que o caráter fundamental da educação como direito adquirido constitui-se em um instrumento importante para a efetivação de outros direitos. Na mesma linha, Oliveira et al. (2012) comenta que “a educação tem um papel fundamental na consolidação da mobilidade, pois deve colocar todos no mesmo ponto de partida, proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de estudo, fundamental, médio ou superior” (p.344). O direito à igualdade, juntamente com o direito fundamental à educação exige que o Estado cumpra seu papel no que concerne a mecanismos de efetivação dos direitos garantidos legalmente.

Pelo exposto, pode-se concluir que as ações afirmativas surgem para pautar, principalmente, em âmbito governamental, o desenvolvimento de políticas públicas (OLIVEIRA, et al., 2012) que visam abarcar as finalidades destacadas. Assim, oportunidades de acesso à universidade por grupos minoritários, em situação de vulnerabilidade, têm-se constituído um tema recorrente na atualidade.

Os primeiros movimentos em nosso país, a favor da implementação de ações afirmativas na educação superior, datam de 1993, período em que foi constituída a proposta de Emenda Constitucional, indicando a concessão de bolsa de estudos, reparação histórica com a matrícula de descendentes de escravos em escolas públicas, estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas, além do estabelecimento de cotas mínimas a determinadas minorias, dentre outras sugestões (MOEHLECKE, 2002). Segundo Valdés (2005), desde então, trabalhar com esse grupo, buscando a aproximação dessa parcela da população à comunidade passou a ser uma das políticas do Estado, sendo o tema foco de múltiplos estudos e pesquisas, em grande medida, decorrente das conferências e de eventos internacionais em prol da Educação para Todos.

Analogamente, a busca pelo alinhamento de condições para quem está na condição de desvantagem, tem sido considerada o elemento que direciona a criação de medidas afirmativas de equiparação de oportunidades. Para a

legitimação do direito de igualdade, torna-se necessária a adoção de ações afirmativas consideradas como

[...] uma ação reparatória/ compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

Com base nessas alusões, as ações afirmativas podem ser compreendidas como um instrumento de inclusão social voltado a grupos mais vulneráveis que possuem um histórico de negligência ou discriminação no que se refere à concretização de seus direitos. Abarcados por esse rol de possibilidades de medidas que visem diminuir a distância entre os desiguais, políticas nacionais são elaboradas.

A importância disso, Moreira (2011) acrescenta que desde a elaboração do Plano Nacional de Educação, em 2001, há previsão de recursos e apoios que atenuem as desvantagens de grupos minoritários, sobretudo àqueles que sofrem prejuízos diante do acesso à educação superior em igualdade oportunidades e ações aos processos de seleção a esse nível de ensino.

Por certo, o caráter seletivo da educação vai ampliando horizontes e sendo, aos poucos, democratizada, permitindo que uma parcela antes sem acesso, chegue ao ensino superior. Exemplos concretos das propositivas que objetivam minimizar as lacunas entre as menções políticas e a realidade social permitem observar a elaboração de programas como PROUNI - Programa Universidade para Todos e FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, que visam ampliar a demanda de estudantes e auxiliar na expansão de ingressantes à educação superior.

Dessa forma, na tentativa de atender às prerrogativas direcionadas a determinados grupos que se encontram em desvantagem social, a Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), que institui o PROUNI, objetiva ampliar o acesso e garantir a permanência, mediante auxílio financeiro aos estudantes contemplados. O programa é uma ação de concessão de bolsas de estudos, em universidades privadas a estudantes que cursaram o ensino médio

completo em escola pública ou que obtiveram bolsas integrais em escolas particulares, compreendendo ainda uma parcela de bolsas destinadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. De acordo com Duarte (2009), essa medida garante a isenção de impostos para aquelas instituições que aderem ao programa. Mesmo considerando a importância do PROUNI, cabe mencionar que essa medida visa atender interesses econômicos e delegar as responsabilidades que o Estado não atende.

Nota-se que, ainda que seja direcionado a instituições de ensino privadas, há a menção de uma parcela da população até então não referenciada: as pessoas com deficiência. Oliven (2012) constata que, embora seja uma medida que possibilita o acesso de pessoas com deficiência à universidade, menos de 1% dos beneficiários, no período de 2005/2011, do programa fazia parte desse grupo. A autora questiona que, muito embora seja ofertada a vaga, não se sabe quais foram as condições oferecidas para a permanência nos cursos e sua conclusão.

Junto desse, programas como o FIES demonstram ações com propostas de aumento do número de vagas de ingresso, a mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica, a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior pública com a educação básica. Tal programa, institucionalizado pela Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b), destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições particulares de ensino, possibilita o financiamento de 50% da mensalidade.

As políticas mencionadas possibilitaram o aumento da demanda nas universidades, o que favorece a eliminação de diversos obstáculos de ingresso e permanência na educação superior, possibilitando uma maior abertura das instituições de nível superior àqueles que até recentemente não tinham condições de acessá-la. Para Oliven (2012), é preocupação do Estado corrigir o caráter elitista da universidade, tornando os cursos de graduação mais acessíveis.

Nessa direção, o Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), responsável pela criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, procura ampliar as possibilidades de permanência de estudantes de classes socioeconômicas menos favorecidas, matriculados em cursos de graduação

das IFES, objetivando promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. No que tange ao atendimento das demandas existentes, torna-se importante considerar a “necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico” (BRASIL, 2010, art. 4º). O programa prevê em seu artigo 3º, em consonância com diversas ações, o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010), para que haja a implementação de forma articulada das atividades de ensino, pesquisa e extensão para estudantes matriculados nas IFES. Na sequência, nota-se que foi instituída a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que regulamenta a reserva de vagas em IFES para candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente, em escola pública.

Observa-se assim, que o delineamento apresentado demonstra algumas medidas em favor do acesso e a permanência de grupos minoritários no contexto universitário, considerando que estas sobretudo decorrem, também, das lutas e movimentos sociais. Ademais, ações que concretizem práticas efetivas precisam ganhar força nesse cenário, para tornar as normativas, propostas exequíveis. Assim, o próximo tópico trará um breve apontamento que fundamenta o movimento inclusivo de modo mais específico, direcionado às pessoas com deficiência, de modo a aproximar-se das políticas e, sobretudo, apoiar o debate diante das normativas que propõem medidas inclusivas na universidade.

## **2.2 Propostas inclusivas na educação superior**

Embora as discussões a respeito de uma educação inclusiva ocorram desde meados da década de 1990, foi somente a partir de 2008, com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que houve menção do atendimento de pessoas com deficiência na educação superior. Embora traga discussões abrangentes a respeito da universidade, tal documento é um marco nas políticas que orientam a educação de pessoas com deficiência, uma vez que norteia ações que viabilizam oportunidades de acesso ao conhecimento de maneira equitativa, já

que se sabe que para essa inclusão serão necessários “investimentos em materiais pedagógicos, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.” (MOREIRA, 2005, p.6)

Essa normativa se mostra recente diante das incorporações políticas necessárias para o atendimento desse público na universidade. Para tanto, algumas orientações posteriores auxiliam na fundamentação desse paradigma ao legitimar os direitos das pessoas com deficiência, uma vez que

[...] essas ações envolvem 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 nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008)

Tal fato demonstra o movimento tardio para o desenvolvimento de políticas que garantam os direitos à educação em etapas mais elevadas de ensino para pessoas com deficiência. Observa-se que, mesmo com a ampliação de vagas nas universidades, até meados da década de 1980 era singela a participação de pessoas com deficiência na educação superior no Brasil, visto que reflete o período de pouco acesso aos serviços de reabilitação e, inclusive, com indicativo de esgotamento da sua presença na educação básica. A título de exemplificação, Valdés (2006) destaca que as IES não estavam preocupadas em implementar medidas que possibilitassem a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, visando à permanência e a conclusão da sua formação com êxito.

Em vista de acontecimentos internacionais e nacionais em prol da educação inclusiva, já mencionados no início deste capítulo, ações afirmativas começam a ser implementadas gradativamente e, junto a isso, surge o ingresso à educação superior, levantando discussões acerca do acesso, permanência e qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência.

Pautado nessas premissas, em 2005, o Ministério da Educação - MEC, lança o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, que de

maneira geral, assinala o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade em IFES, que visem ao desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência, com o objetivo de

[...] promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa apoia projetos apresentados pelas IES, para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições. (BRASIL, 2005, p. 21)

Dados explicitados no documento *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2015b) trazem que entre 2005 e 2012 foram criados 300 projetos de consolidação dos Núcleos de Acessibilidade em IFES, por meio do Programa INCLUIR, com o apoio do MEC. O documento orientador do programa traz ainda que, desde 2012, as universidades não necessitam concorrer a editais, sendo o repasse feito a todas as instituições que apresentem estudantes com deficiência matriculados em seus cursos superiores. (BRASIL, 2013)

Tais núcleos de acessibilidade visam à eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência. Sua organização está prevista no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, sendo que tais determinações são direcionadas às IFES. De acordo com o *Documento Orientador do Programa INCLUIR* (BRASIL, 2013), a esses núcleos compete organizar ambiente, instalações, equipamentos e materiais didáticos, com o intuito de promover a participação dos estudantes nas atividades ofertadas pela instituição.

Souza (2010) aponta que essa iniciativa é a única proposta voltada única e direcionalmente ao público com deficiência na educação superior. Embora ainda precise de ajustes no que se refere à adequação do atendimento para a permanência da demanda em algumas universidades, a autora sublinha que, de acordo com os editais do programa, os núcleos de acessibilidade melhoram as condições de acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços,



ambientes e processos na instituição, uma vez que busca articular a inclusão social e educacional dessas pessoas. Para Chahini (2010), as ações afirmativas se constituem como alternativas primordiais para que a sociedade se adapte à realidade e modifique suas atitudes, diante do acesso dessa parcela da população em níveis elevados de ensino. Para a autora, “as ações afirmativas não combatem o preconceito, especificamente em relação às pessoas com deficiência, mas visam ao desenvolvimento de estruturas para a inclusão destas, no meio social.” (CHAHINI, 2010, p.93)

Embora seja possível observar movimentos e ações pontuais que superam concepções e convergem com conquistas em favor dos direitos das pessoas com deficiência, ainda é comum encontrar resquícios do embate histórico, que norteiam práticas e reforçam os limites desses sujeitos como incapazes de cursarem etapas educacionais mais elevadas. Então, pensar em uma educação inclusiva que seja realidade no contexto universitário, há de se considerar que, para além do oferecimento de apoio, é preciso que haja um trabalho eficaz na mudança de como concebemos a educação. Zago assinala que

[...] uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (2006, p. 228)

Assim, acolher as diferenças nos espaços de formação universitária remeterá a pensar que é preciso abandonar aquilo “que chamamos de educação especial ‘tradicional’, de seus modelos teóricos, de suas práticas e de seus discursos educacionais” (SKLIAR, 2006, p.16). Com efeito, cabe a reflexão sobre a presença de estudantes com deficiência nos cursos universitários e ampliam-se as possibilidades educacionais para um público que pouco alcançava esse nível de ensino. Rosseto (2008) sinaliza que essa abertura implica o rompimento de “[...] certos paradigmas historicamente estabelecidos e certas mudanças na concepção de quem é a pessoa com deficiência”. (p.54)

Desse modo, ao direcionar novos olhares para a valorização da diversidade, há que se pensar no

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL, 2008, p. 14)

Portanto, a educação inclusiva de modo geral, que abrange o contexto universitário, pauta-se na reorganização da estrutura como está posta, para que atenda à realidade da população que acessa a educação nos dias atuais. Isso demonstra que “a função da Universidade articulada à educação do ser humano, como sujeito histórico, social, cultural, e sua constituição, independentemente das condições desse ser humano, torna-se cada vez mais necessária e ganha força no cenário das políticas públicas de inclusão.” (ROSSETO, 2009, p.3)

Seguindo tais caminhos, para que haja a modificação de determinados paradigmas que circulam no contexto universitário, torna-se de suma importância a criação de condições de permanência a esse público na universidade. Sendo assim, o próximo capítulo abará o levantamento das normativas que visam garantir para além do acesso, mas também a permanência e participação na universidade. Junto disso, trará notas sobre pesquisas que apontam a aplicabilidade de tais ordenamentos políticos a pessoas com deficiência.

## CAPÍTULO 3

### ACESSIBILIDADE: CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E PARTICIPAÇÃO NA UNIVERSIDADE

---

*“Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.” José Saramago*

A acessibilidade é umas das mais antigas reivindicações das pessoas com deficiência. Nunes e Sobrinho (2010) afirmam que no século passado o conceito de acessibilidade tinha relação estreita com os serviços de reabilitação profissional, designando o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e comunidade. Naquela época, o conceito circulava em torno de questões estruturais, limitando-se a assuntos que tratavam de barreiras físicas e arquitetônicas.

Na medida em que a sociedade se abre para as diferenças, surgem novas demandas de estruturação; então o conceito de acessibilidade toma o contorno de promover a remoção de quaisquer barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de participarem de atividades do cotidiano, sendo então,

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015c)

Mazzoni et al. (2001) aponta que a acessibilidade deve ser compreendida como um processo dinâmico, que se associa não somente ao desenvolvimento tecnológico, mas apresenta relação próxima com o desenvolvimento da sociedade, já que um grupo que se preocupa com o direito do outro (neste caso, as pessoas com deficiência) em participar da produção e disseminação do conhecimento, poderá contar com estes em todos os setores da sociedade. A esse respeito, Mazzota (2011) enfatiza que a acessibilidade pode ser entendida em duas faces, sendo estas: *face interna* que se referencia ao respeito às especificidades de cada indivíduo e a pluralidade dos determinantes que se relacionam com a diversidade, e outra referente à *face externa*, que diz respeito ao espaço social, ligados ao espaço físico, material, de participação ativa.

Junto dessas discussões, no fim da década de 1990, acrescenta-se o conceito de desenho universal, o que coloca em destaque a diversidade humana, sendo compreendido como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade

de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015)

Esse pressuposto enfatiza o respeito das diferenças entre as pessoas, independentemente de apresentarem deficiência ou não, possibilitando pensar que “na concepção de desenho universal, está embutida a ideia de não somente eliminar barreiras, mas essencialmente de garantir acesso” (Nunes; Sobrinho, 2010, p. 270). Assim, prover a acessibilidade indica a remoção de barreiras que limitam a participação das pessoas, que independem de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, a participarem de atividades do cotidiano.

A filosofia que permeia o desenho universal aponta como perspectiva de ampliação dos conceitos que se referem à acessibilidade, e embora tenha surgido com o objetivo de contemplar a criação de ambientes e produtos acessíveis, que não necessitem de adaptações para um público específico, avança no conceito e contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva no que tange à equiparação nas possibilidades de uso e manuseio, flexibilidade, uso simples e intuitivo, captação de informações, dimensões e espaços para uso e interação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), sendo que tais medidas são globais para padronização de ambientes e produtos e não se dirige somente a pessoas com limitações. Nessa medida, o foco deixa de ser a diferença como especificidade limitante para tornarem-se variações individuais entre pessoas.

Dessa forma, nota-se que é preciso a criação de uma atitude social favorável para a aceitação das diferenças e o convívio de modo harmonioso, sem denotar valores e atribuir significados negativos para determinadas situações que exijam tratamento diferenciado a determinado público, uma vez que tais medidas são necessárias para a equiparação de oportunidades de acesso e participação nas mais diversas esferas da sociedade.

Com este entendimento, Guerreiro (2011) sugere que há ampliação de visões nos documentos legais ao referir-se às condições de utilização dos espaços de forma total ou assistida, pois assim tornam-se reais as possibilidades de uso. Dessa maneira, observa-se que a acessibilidade é entendida como um processo fundamental para atender aos direitos individuais e promover a cidadania. A partir disso, o conceito de acessibilidade ultrapassa

as barreiras concretas para dar ênfase ao direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços por toda a população.

Entende-se que tornar o ambiente universitário acessível abre possibilidades e cria condições de escolha para o uso de quaisquer esferas, sem impedimentos. Masini e Bazon (2006) reiteram que acessibilidade é um processo de reestruturação de ambiente, da organização físico-espacial, do atendimento, das atitudes, do comportamento, além de transformar as ações que possam diminuir a sequela determinada pela deficiência.

De modo mais abrangente, o Decreto nº 6.949/2009, que regulamenta a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, estabelece que “[...] os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009b). Tais medidas, de acordo com o documento, incluirão a identificação e eliminação de barreiras de acessibilidade que vão além da eliminação de obstáculos físicos, assegurando também ferramentas que promovam a produção e disseminação de tecnologias de informação e comunicação. Assim, tem-se que a acessibilidade vai além dos aspectos físicos e propõe que são direitos às oportunidades de acesso a quaisquer espaços e formas de recursos de organização social – quer seja, no trabalho, no lazer, na educação, entre outros espaços.

Uma das diversas dimensões que podem contribuir com a promoção da cidadania, é a remoção das barreiras de acesso aos espaços e recursos anteriormente mencionados. Normativas nacionais atuais buscam se adequar e constituir conceitos, e definem barreiras como sendo

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015c)

O documento que resgata o trecho acima, traz ainda que tais barreiras podem ser classificadas em barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Para tanto, a acessibilidade extrapola os conceitos e propõe medidas pontuais

para o traçar ações que efetivem o acesso aos bens comuns, garantindo o acesso nas diferentes esferas de participação das pessoas em sociedade . Assim, evidencia-se o caráter dinâmico deste termo, associado não somente ao desenvolvimento tecnológico, mas também ao movimento da sociedade, já que expande a compreensão do termo para além de questões físicas, contemplando a subjetividade do conceito, permitindo o entendimento de uma sociedade onde as barreiras sejam dissolvidas no cotidiano e todos possam transitar nos diferentes ambientes que julgarem pertinentes.

Com esse delineamento, é possível perceber que a promoção de acessibilidade requer a identificação e eliminação de barreiras que possam impedir quaisquer pessoas de desempenhar suas funções sociais. Embora a sociedade se demonstre gradativamente mais consciente, a exequibilidade da acessibilidade vai além de mudanças legais; fundamenta-se ainda em reorganização social que possibilite mudanças de atitudes.

Partindo dessa conjectura o desenvolvimento de uma política institucional que estreite laços com diversos setores da sociedade, torna-se o meio para se discutir os direitos sociais de pessoas com deficiência, para que as leis sejam efetivamente cumpridas e permitam a reflexão da comunidade geral, diante das condições oferecidas a população que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Conforme já apontado neste texto, ao se colocar a inclusão em pauta, faz-se indispensável a reestruturação dos espaços e implementação de recursos que atendam às respostas educativas diante da apropriação do saber historicamente acumulado. Mesmo porque, para que haja inclusão educacional de pessoas com deficiência, faz-se necessária a revisão de paradigmas, superando conceitos e priorizando o respeito às diferenças e ao atendimento das necessidades especiais desses estudantes.

Espera-se que na medida em que os ambientes se tornem mais acessíveis, as pessoas passem a conviver com a diversidade de maneira mais harmoniosa. Desse modo, o uso do espaço social não será de uso específico de uma ou outra parcela da população, mas poderá ser ocupado por todos, a partir do momento em que estiver adequado.

### **3.1 A acessibilidade na universidade como mecanismo de universalização das oportunidades de formação superior**

Sabendo que o público que se beneficiou das primeiras políticas de inclusão educacional estão chegando às universidades, algumas medidas começam a ser tomadas por volta do fim da década de 1990, concomitante às aquelas apresentadas nos capítulos anteriores, para promover condições básicas de acesso ao ensino superior.

Cabe ressaltar que, possivelmente, no início desse processo, a baixa expressividade de estudantes advindos de grupos minoritários - dos quais se incluem as pessoas com deficiência - possibilitou que as IES não mantivessem foco na adequação de sua estrutura para o acolhimento de todos os estudantes que almejassem ingressar em um curso superior. O acesso tardio desse público pode ter acontecido pela dicotomia entre a não reestruturação da comunidade universitária, enquanto não apresentasse demanda considerável em contraponto ao não surgimento de matrículas oriundas das minorias sociais devido à ausência de condições favoráveis para o acesso à educação superior. Embora a formulação de políticas públicas direcionadas a eliminação de barreiras de acessibilidade desta população neste nível de ensino seja uma realidade mais recente, nota-se que foi a partir da implementação do Plano viver sem limites e do Programa INCLUIR (BRASIL, 2005) que o tema ganha destaque. Diante disto, propõe-se então revisitar as normativas que apoiam a acessibilidade na formação universitária de pessoas com deficiência no país, avalizado pelos princípios de igualdade de oportunidades a todos de cursar à educação superior.

Com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, já citada como marco para a visibilidade da pessoa com deficiência na universidade, lança-se um olhar voltado para a valorização da diversidade, promovendo a participação e aprendizagem de estudante, público-alvo da educação especial, em todos os níveis educacionais, incluindo as mais elevadas etapas da educação formal, garantindo “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.” (BRASIL, 2008, p. 14).



Para tanto, quando se discute a acessibilidade na educação superior, a implementação de políticas públicas que garantam o acesso em todas as suas dimensões se torna fundamental para o favorecimento a um cenário inclusivo, que reconhece, respeita e responde às particularidades de todo cidadão. Desse modo, em continuidade ao delineamento político já exposto, são apresentados neste capítulo, os parâmetros legais que norteiam a garantia de formação universitária de pessoas com deficiência no país, afiançando igualdade de oportunidades à educação superior.

Então, seguindo os caminhos traçados em prol de uma educação inclusiva, a Circular nº277 (BRASIL, 1996b), afirma a necessidade de as IES e/ou de educação profissional oferecerem serviços de apoio especializado para as pessoas com deficiência. O desenvolvimento de ações de flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, capacitação de recursos humanos e adequação do espaço físico, além de oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, favorecem situações para a ampliação de oportunidades de acesso à universidade. Para esse documento, a execução de uma política educacional adequada possibilita o alcance de níveis cada vez mais elevados de ensino para aqueles que por tempos estiveram apartados da educação formal, além de registrar o esforço que as IES “empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau” (BRASIL, 1996b).

Em conformidade, o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999a) assegura as orientações citadas e preconiza que as IES ofereçam adaptações de provas e apoios necessários para as pessoas com deficiência, quando solicitados previamente, incluindo: tempo adicional para realização das provas, em função das necessidades específicas apresentadas pelo candidato, tanto no exame vestibular como durante a sua trajetória acadêmica e inclusão de conteúdos e/ou disciplinas relacionados à temática deficiência nos cursos de graduação. Nota-se ainda que esse documento alega que as IES deverão ainda oferecer condições de formação, conforme as características da deficiência, devendo o Ministério da Educação expedir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência.

As portarias nº 1.679/1999 (BRASIL, 1999b) e nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) do MEC, indicam que os instrumentos destinados para avaliar as condições dos cursos superiores consideram como um dos requisitos de avaliação o atendimento às necessidades especiais de pessoas com deficiência. Propõe-se a remoção de barreiras que impossibilitem a mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das IES, na garantia de condições de acesso e permanência desse público na educação superior.

Dentre as políticas que embasam as possibilidades de formação de pessoas com deficiência, cita-se ainda a *Lei de Acessibilidade*. Regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), trata de diretrizes para a promoção de mudanças significativas na garantia de acessibilidade de pessoas com deficiência, instituindo que os estabelecimentos de qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, de natureza administrativa pública ou privada, devem proporcionar a todos as condições de acesso e utilização dos ambientes universitários, tais como: salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, dentre outros. Nota-se, portanto, que mediante esse decreto, as instituições devem fornecer aos estudantes com deficiência garantia de acessibilidade às suas dependências.

Assim, o desenvolvimento de políticas públicas dirigidas a esse fim consolida o compromisso do Brasil frente às prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, que permite estabelecer a tentativa de diminuir desigualdades historicamente acumuladas, visando à igualdade de condições e oportunidades àqueles que foram por muitos séculos discriminados. (MOREIRA, 2011)

### **3.2 Indicadores de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência em universidades brasileiras**

Em 2014, os dados do Censo da Educação Superior, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas revelam que 7.828.013 pessoas estavam matriculadas em cursos universitários. Em complemento, os Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), em seus dados mais recentes deflagra que, desse total, 33.377 pessoas se declararam com

alguma necessidade especial, devendo ser considerados público-alvo da educação especial.

Conforme indicado na Resolução nº 4/2009, compreende-se público-alvo da educação especial:

I – **Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a)

Ao se comparar a evolução das matrículas na universidade por um período de cinco anos (2010-2014), de acordo com o Censo da Educação Superior dos referidos anos, podemos notar que, embora ainda incipiente, há significativo avanço no acesso de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, conforme demonstra a tabela:

**Tabela 1. Dados gerais do índice de matrícula na educação superior de estudantes no período de 2010 a 2014**

Ano	Público Geral	Índice %	Público da Educação Especial	Índice %	Total de Matrículas	Índice Total
2010	6.359.012	99,68%	20.287	0,32%	6.379.299	100%
2011	6.716.439	99,65%	23.250	0,35%	6.739.689	100%
2012	7.010.545	99,61%	27.143	0,39%	7.037.688	100%
2013	7.276.943	99,60%	29.034	0,40%	7.305.977	100%
2014	7.794.636	99,57%	33.377	0,43%	7.828.013	100%

**Fonte:** Dados extraídos do relatório de microdados do INEP referente à matrícula do público da educação especial na educação superior nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Embora o público da educação especial tenha aumentado de 20.287 para 33.377 nos cinco anos, conforme está descrito na tabela apresentada, o

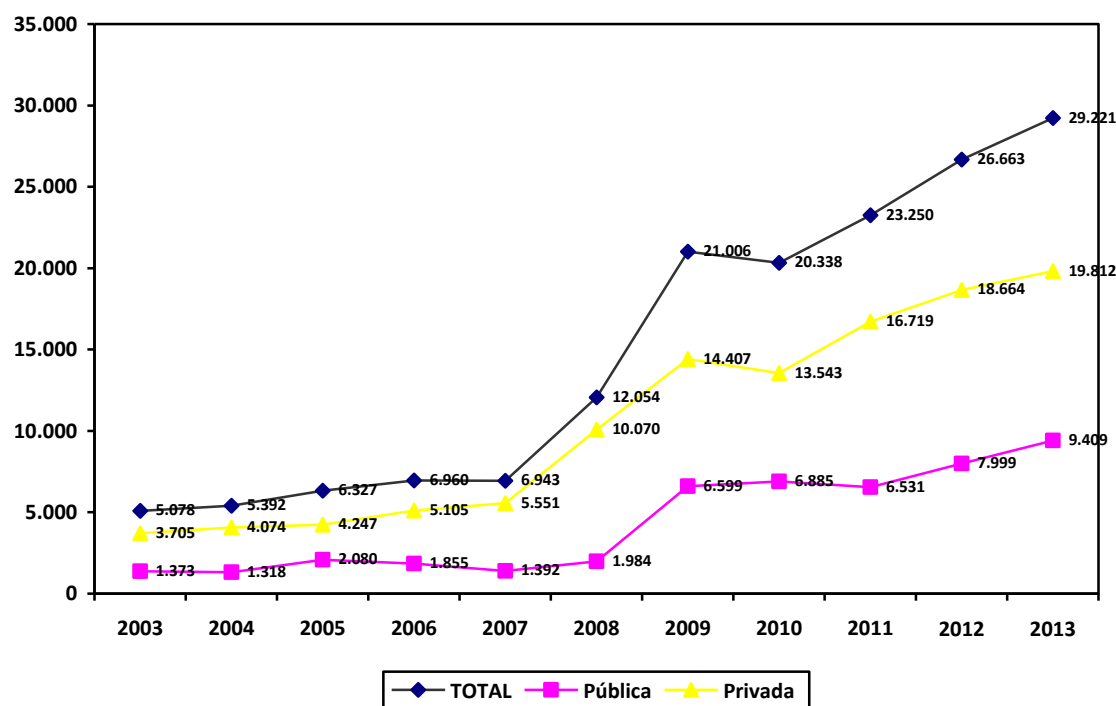
que significa um expressivo aumento de 64,52% diante dos 22,57% de aumento do público geral que acessa a universidade, os índices gerais demonstram que esse número ainda é ínfimo diante da parcela do público geral que está matriculado em cursos de nível superior. Isso ocorre porque a matrícula desse contingente corresponde a menos de 1% da população acadêmica universitária, representando somente 0,43% dos estudantes que frequentam a educação superior.

Apesar dos avanços perpetrados pelas políticas educacionais às pessoas com deficiência, nota-se uma lacuna no tocante a sua inserção na educação superior quando comparada à população geral.

Cabe mencionar que durante a revisão bibliográfica dos dados oficiais, foram encontradas divergências entre as informações divulgadas pelo INEP/MEC<sup>4</sup> nas publicações que se referem ao montante de matrículas do público da educação especial ao longo dos anos que estão descritos na tabela. Os dados explicitados na tabela 1 referem-se às informações encontradas na planilha de informações estatísticas referentes aos “Microdados do Censo da Educação Superior” (INEP, 2010; 2011; 2012; 2013 e 2014). Porém, em consulta ao site do MEC, encontra-se disponível o material de divulgação “Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência” (BRASIL, MEC, 2015a), do qual consta o seguinte gráfico:

---

<sup>4</sup> Informações coletadas no site do MEC, no arquivo “Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Censo MEC/INEP”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192)

**Gráfico 1. Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior**

**Fonte:** Extraído do documento de divulgação “Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência” (BRASIL, MEC, 2015a).

Nesse material, as informações referentes aos alunos com deficiência matriculados em cursos superiores apresentam dissonância em relação àqueles apresentados nos relatórios e sinopses estatísticas oficiais. Dados da planilha de microdados referentes ao Censo da Educação Superior não correspondem aos encontrados no gráfico apresentado acima nos números de universitários com deficiência em 2010, 2012 e 2013. Somente os índices apresentados em 2011 estão idênticos nos referidos documentos, sendo que as informações coletadas para 2014 foram divulgadas em 2016<sup>5</sup> (INEP, 2014) e, portanto, não integram o gráfico.

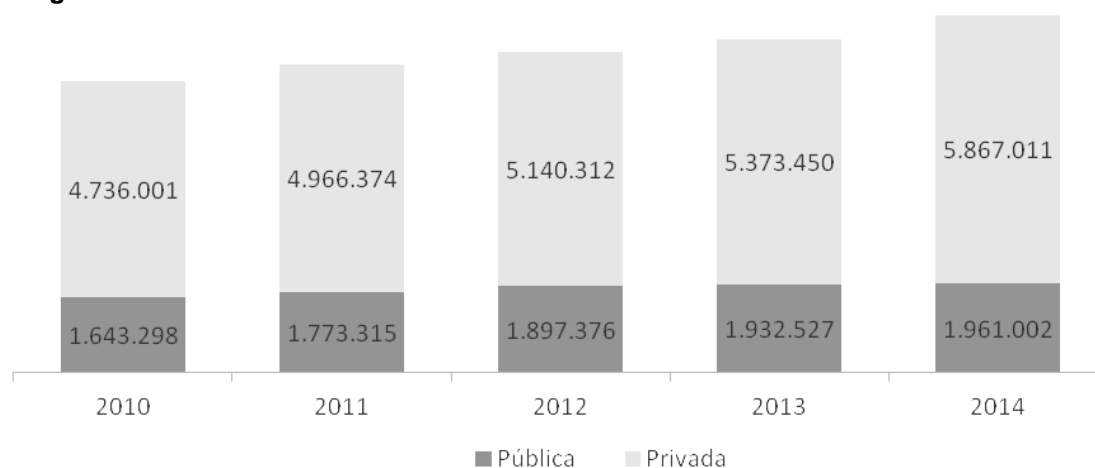
Tais fatos demonstram a fragilidade das informações divulgadas nos documentos, na medida em que parece utilizar-se de indicativos diferentes sobre as matrículas. Em complemento, há que se relativizar a compreensão e o

<sup>5</sup> Embora apresente informações referentes ao Censo da Educação Superior do ano de 2014, a divulgação destes índices foi feita em 02 de fevereiro de 2016, conforme segue [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp\\_p\\_id%3D101\\_INSTAN6AhJ%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-2%26p\\_p\\_col\\_pos%3D1%26p\\_p\\_col\\_count%3D2%26p\\_r\\_p\\_564233524\\_tag%3Ddestaque](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_p_id%3D101_INSTAN6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26p_r_p_564233524_tag%3Ddestaque)

uso de tais dados nas pesquisas e estudos direcionados a esta temática. Essa percepção tem contribuído para a utilização responsável dos dados disseminados pelo governo na identificação do público da educação especial em IES. Acrescido a esse fato, não se pode ignorar que os modos de caracterização do público em questão, podem contribuir e/ou dificultar a identificação dessa parcela da população pertencente ao grupo mencionado. Pelo exposto, optou-se, neste estudo, por utilizar os dados da fonte diretamente das planilhas estatísticas dos microdados do INEP. (INEP, 2010 - 2014)

Ainda referente ao acesso desse público nas IES, nota-se que a maior parte das matrículas se concentra em instituições de educação superior privadas, chegando a 58,98% (19.654 estudantes) no ano de 2014, contrapondo às matrículas nas instituições públicas que representam 41,12% (13.723 estudantes) do total de 33.377 universitários (INEP, 2014). Numa rápida leitura dos dados, poderia incorrer a afirmação de que a maior parte dos estudantes com deficiência concentra-se nas IES privadas. Entretanto, ao analisar o total de matrículas da população geral em instituições públicas e privadas, observa-se:

**Gráfico 2. Evolução do número de matrículas de graduandos com deficiência, por categoria administrativa**



**Fonte:** Dados extraídos e compilados do relatório de microdados do INEP referentes ao total de matrículas de graduação em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Os dados do gráfico apresentado revelam que de 74,95% (5.867.011) das matrículas efetivadas em 2014 (INEP, 2014) de estudantes de público geral eram em instituições privadas, demonstrando que a maior oferta de vagas

acontece em universidades particulares. Em contrapartida, a matrícula de estudantes com deficiência nessas instituições não seguem a mesma lógica, uma vez que o contingente de matrículas de pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/ superdotação, no setor privado compreende somente 0,33% (19.654) desse total.

Assim, embora a universidade pública ofereça menor quantidade de vagas para seus cursos de graduação (cerca de 25% das vagas ofertadas na educação superior, quando comparadas à rede privada), as políticas de acesso e permanência demonstram maior flexibilidade no que tange à criação de ambientes inclusivos, uma vez que, do total de 1.961.002 matrículas na educação superior, 0,70% (13.723) delas são de estudantes públicos da educação especial. Embora ainda inexpressivo, representa considerável preponderância]— se comparado com os dados das instituições privadas e contrapõe-se com a informação anteriormente levantada de que a maior parte dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/ superdotação estariam nessas universidades.

Sob outra perspectiva reconhecer tal fato implicará contrariar que a maior oferta de vagas concentra-se em instituições privadas, é significativamente maior que nas instituições públicas, mas ao relativizar os dados, observa-se que, embora ainda bastante limitado, o acesso às universidades públicas por parte do público mencionado neste trabalho, é mais favorável se comparado às universidades particulares. Considerar tal perspectiva, permitirá ampliar o diálogo rumo à reflexão frente aos dados apresentados de modo absoluto, sem considerar as variações e análises diante dos informes oficiais disseminados pelo Governo Federal, em especial, no que diz respeito aos dados retratados neste trabalho.

Com o intuito de favorecer o fortalecimento da luta da efetivação de direitos da pessoa com deficiência à educação superior, diferentes pesquisadores têm-se debruçado sobre esta temática, promovendo maior aporte para o desenvolvimento de uma educação mais democrática em todos os níveis de ensino.

### **3.3 Pesquisas sobre a formação universitária de pessoas com deficiência**

De maneira concisa, serão apresentadas aqui algumas pesquisas que compartilham da mesma temática e contribuíram para apoiar reflexões e levantar questionamentos sobre as políticas de inclusão na educação superior.

Atenta às discussões acerca da temática, Castro (2011) debruça-se sobre a identificação das ações e das iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e a permanência de pessoas com deficiência. Por meio de entrevistas com estudantes com deficiência e coordenadores de serviço de apoio, análise documental e observação de campo, a pesquisadora teve acesso a informações de 13 universidades brasileiras. Com isso, pôde apontar a necessidade da superação de barreiras atitudinais, do estabelecimento de alternativas para evitar práticas docentes excludentes, de adequações estruturais para a promoção de um ambiente mais acessível, entre outros.

Em grande medida, os estudos revisitados trazem discussões referentes à inclusão na educação superior enfocando, em sua maioria, a eliminação de barreiras físicas. Percebe-se que estudos como o de Siqueira e Santana (2010) propõem conhecer quais propostas estão sendo implantadas e efetivadas em relação ao acesso da pessoa com deficiência na educação superior. Ao descrever as ações contempladas pelo Projeto INCLUIR a que compete o período de 2005-2008, as autoras concluem, por meio de análise documental, que embora sejam evidentes os avanços legais dos direitos das pessoas com deficiência, ainda existe uma lacuna para a efetivação do acesso e permanência dos alunos na universidade.

Interessada em desvelar as concepções de inclusão escolar de estudantes com deficiência que frequentam a universidade, Rambo (2011), ao realizar sua pesquisa por meio de entrevistas com oito universitários (sendo quatro de universidade pública e quatro de universidade particular), aponta que as barreiras físicas e atitudinais ainda dificultam o desenvolver pleno das atividades de estudantes com deficiência, e que a partir do momento em que a universidade promover o acesso da pessoa com deficiência na Instituição, deverá também oferecer condições pedagógicas e tecnológicas adequadas.



Na mesma direção, Bisol, et. al.(2010) acrescenta que as barreiras atitudinais são as mais evidentes em sua pesquisa, as quais objetivava analisar a vivência universitária de estudantes surdos nas instituições de ensino superior. Os resultados das entrevistas com cinco jovens surdos revela que, “a convivência com a diversidade possibilita a reavaliação de referenciais por vezes estáticos, preconceituosos, assim como a ressignificação de si diante do outro, abrindo espaços de transformação e de criatividade. Quanto às instituições de ensino superior, elas precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender.” (p. 169)

Analisando as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência nas universidades, Rocha e Miranda (2009) realizaram um estudo com 15 estudantes com deficiência matriculados em uma universidade federal do nordeste do país, utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica. Ao entrevistar os estudantes com deficiência e aplicar questionário em 15 coordenadores de curso da universidade, pôde-se perceber a indicação de que as modificações arquitetônicas não conseguem minimizar a exclusão desses estudantes na universidade, sendo que aspectos como as condições didático-pedagógicas, a falta de tecnologias para operacionalização de um processo de aprendizagem encontram-se entre os principais obstáculos verificados.

A discussão sobre as “barreiras invisíveis”, ou seja, as atitudinais, que limitam a participação dessa parcela da população na universidade, diferentemente das apontadas nos estudos descritos anteriormente, não parece constituir um tema recorrente na atualidade. A eliminação de tais barreiras não pode ser garantida na legislação nacional, dependendo basicamente da mudança de paradigma e ampliação dos conceitos a respeito da inclusão educacional. Somado aos apontamentos destacados, Costas e Pacheco (2005) ao entrevistar 14 coordenadores de cursos de graduação de uma universidade federal brasileira, identificaram que os conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais na universidade, para muitos, ainda são desconhecidos. Constatam que a principal dificuldade que pessoas com deficiência encontram ao chegar à universidade é, além das barreiras arquitetônicas, a falta de conhecimento e conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais.

Para tanto, conhecer a trajetória desses estudantes e as relações ações e encaminhamentos institucionais no seu processo de inclusão foi o tema de estudo de Moreira et al.(2011) como forma de analisar e avaliar a efetivação das políticas inclusivas nas IES. Ao entrevistar sete estudantes com deficiência, matriculados em uma universidade federal do Paraná, as autoras puderam verificar que só é possível caminhar no sentido de uma universidade inclusiva com a eliminação de “barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado” (p.141). Então, torna-se coerente pensar na reorganização dos sistemas de ensino para dar respostas às necessidades dos estudantes.

Complementando, estudos como os de Pereira (2007) trazem para debate a formação de estudantes com deficiência que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas. Por meio de entrevistas semiestruturadas a 16 estudantes e 10 gestores da universidade, a autora revela que os candidatos que se inscreveram para as vagas em cursos de graduação cumpriram as mesmas regras no que tange à forma de avaliação, conteúdos e pontuação mínima para acesso, diferenciando o tratamento no que se refere à solicitação de recursos para a realização de provas, o que garante a igualdade de oportunidades para galgar sua formação universitária. Referente à sua permanência, as queixas não fazem alusão à deficiência, sendo a maior evidência o prejuízo na formação básica, as mesmas daqueles sem deficiência.

Ações pontuais favoráveis são observadas à medida que Miranda (2014) apresenta seu estudo, que teve por objetivo conhecer o processo de inclusão de pessoas com deficiência no estado do Paraná, identificando as iniciativas institucionais públicas no atendimento aos universitários. Com um levantamento documental e aplicação de questionário a dois pró-reitores e coordenadores de programas, constatou que as instituições pesquisadas estão se organizando de modo a viabilizar a inclusão de estudantes com necessidades especiais. O pesquisador constatou a implementação de programas institucionais destinados a esse público, por meio de núcleos de apoio e ações direcionadas.

Em consonância com esses apontamentos, Branco (2015) constatou que ações específicas da universidade visam à garantia da acessibilidade de cinco estudantes com deficiência, matriculados em cursos de pós-graduação em uma universidade pública do estado de São Paulo. Ao entrevistar os estudantes, a pesquisadora objetivou analisar os suportes e as barreiras de acessibilidade encontrada por esses estudantes e, na mesma medida, em que há um movimento da universidade, observa-se que o atendimento às normativas por si só não efetivam a participação em contexto universitário.

Santana (2013) se propôs a investigar as atitudes sociais em relação ao acolhimento de estudantes com deficiência em uma universidade pública brasileira. Participaram do estudo 207 estudantes, sendo desse total quatro participantes com deficiência. Ao aplicar uma escala de atitudes sociais em oito grupos de cursos distintos, sendo quatro desses grupos com a presença de estudantes com deficiência e quatro sem a presença de algum colega com deficiência, os resultados sugerem que os estudantes com deficiência não se sentem excluídos da universidade. O pesquisador aponta que as leis e demais dispositivos legais são de extrema importância para a viabilização da matrícula de estudantes com deficiência na universidade, entretanto, sem a participação da sociedade em geral e comunidade escolar, propiciando a adoção de atitudes sociais favoráveis, esse processo se torna muito mais lento. Indica que tais condutas poderiam ser expandidas com a inserção de disciplinas voltadas para a temática, não somente na universidade, mas em todos os níveis de ensino, pois assim haveria maior conscientização a respeito do tema.

Chahini (2010) foi em busca de analisar as atitudes de professores e alunos de uma universidade pública do norte do país em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Ao realizar a pesquisa com 357 participantes, sendo eles pessoas com e sem deficiência, subdivididos em cinco grupos, aplicando cinco versões diferentes de questionários e o uso de uma escala de atitudes sociais, constatou que as atitudes sociais em relação à inclusão dos colegas de alunos com deficiência são mais favoráveis que as atitudes dos estudantes que não têm colegas com deficiência na turma. Junto disso, percebe-se que o desempenho dos estudantes com deficiência pode ser influenciado pelo acolhimento por seus colegas e professores. Considerou ainda que os professores dispõem de um discurso favorável, entretanto, a

operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas, não denotam aspectos positivos conforme discorrem. Da mesma forma, Corrêa (2014) analisou em um de seus estudos a percepção de professores coordenadores de cursos de sete faculdades. Embora não houvesse oposição pela presença de estudantes com deficiência, os relatos encontrados nas entrevistas feitas com os sete participantes demonstram dificuldades no trabalho de identificação das necessidades dos estudantes com deficiência, além de desconhecer a comissão da universidade que auxilia nesse processo.

Diante do que foi mencionado e, com os princípios de uma educação mais democrática, em colaboração com os ensejos da estruturação de uma sociedade inclusiva, faz-se de fundamental importância a investigação de quais decisões devem ser tomadas para a consolidação de políticas institucionais que assegurem o direito de todos à educação, contribuindo para que um novo paradigma torne-se realidade na vida daqueles estudantes que desejem cursar uma universidade. Todo o levantamento bibliográfico realizado fundamenta o referencial estudado e abre caminhos para dialogar com os objetivos propostos neste estudo.

Assim sendo, compreende-se que o grande desafio está em direcionar esforços para a concretização de condições favoráveis de formação universitária. Na medida em que as políticas estão instituídas e o cotidiano na universidade pouco sofre as influências deste direcionamento, conforme os apontamentos dos estudos mencionados, voltar o olhar para os protagonistas deste processo – os estudantes com deficiência – pode ser o ponto chave para trilhar novos caminhos. Esta pesquisa, ao dar voz aos estudantes que vivenciam as condições acessíveis e barreiras na universidade, proporcionando a possibilidade de avaliação da realidade em que está inserido, oferece subsídios para a reflexão sobre melhores oportunidades de acesso e formação, com direções que superem as condições excludentes da educação, como revelam os índices e a história do nosso país.

## CAPÍTULO 4

### PERCURSO METODOLÓGICO

---

*“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sintetizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.” Paulo Freire*

Considerando a relevância das discussões a respeito da temática, objetivou-se com este estudo investigar como universitários com deficiência analisam as condições de acessibilidade em universidades brasileiras. Os objetivos específicos se concentraram em identificar o conceito de acessibilidade presente no discurso de estudantes matriculados nos cursos de graduação de três universidades públicas brasileiras, bem como analisar como estes qualificam as condições de acesso e permanência no que se refere à sua inclusão na educação superior. Por isso, trata-se de uma proposta com enfoque qualitativo, já que são as respostas do sujeito que delinham o tom da investigação.

Embora seja sabido que as pesquisas qualitativas transitam por diversos cenários, devido à abrangência de seu conceito, compreende-se de modo geral esta como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam expressar os fenômenos sociais determinados por um recorte temporal-espacial. Um levantamento breve de seus direcionamentos permite afirmar que algumas características auxiliam na sua identificação, uma vez que Triviños (1987) aponta a pesquisa qualitativa como tendo caráter descritivo, sendo o ambiente natural uma fonte direta de dados e o pesquisador um instrumento-chave no direcionamento, além de que este se foca no processo e não simplesmente no produto coletado, centralizando sua atenção no significado do material coletado.

#### **4.1 Caracterização do local de pesquisa**

As universidades desempenham importante papel no contexto acadêmico brasileiro, tendo a função estratégica de desenvolver conhecimentos científicos e tecnológicos para o país. Diante desse cenário, esta pesquisa foi desenvolvida com o apoio de três universidades públicas brasileiras: UNESP, USFC e UFSCar. As universidades selecionadas apresentam características específicas no que se refere à organização e funcionamento, já que duas delas são instituições federais (UFSC e UFSCar) e uma é subsidiada pelo estado, neste caso, estado de São Paulo (UNESP).

A título de menção, as universidades públicas federais surgiram em meados de 1970; são consideradas multifuncionais, desenvolvendo atividades

de ensino e extensão e concentram grande parte das produções de conhecimento do país. Já as universidades públicas estaduais tomaram forças após a década de 1980 e, diferentemente das federais (e particulares), apresentam autonomia em seu gerenciamento. De acordo com Neves, o estado de São Paulo concentra importante capacidade de pesquisa nacional, criando “um sistema de instituições, próprio, com grande autonomia diante do poder federal.” (2002, p. 54)

A escolha por essas instituições de ensino superior ocorreu devido ao fato deste estudo integrar o projeto em rede “*Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão*”<sup>6</sup>, financiado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEES, por intermédio do edital nº 49/2012. Tal projeto é coordenado pela Dr<sup>a</sup> Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (PPGE-FFC/Marília) e Dr<sup>a</sup> Lúcia Pereira Leite (PPGPDA -FC/Bauru) e tem a UNESP como proponente e sede, e a UFSCar e UFSC constituindo- se como núcleos de desenvolvimento da pesquisa.

#### **4.1.1 Caracterização das universidades**

Universidade Estadual Paulista – UNESP: fundada em 1976, a partir de institutos isolados que existiam em várias regiões do estado de São Paulo, a universidade está localizada em 24 municípios do estado. Oferece 134 cursos de graduação e 141 programas de pós-graduação, dentre eles mestrados acadêmicos e profissionais, bem como doutorados. Por meio da consulta ao Anuário Estatístico (UNESP, 2015) com dados referentes a 2014, constata-se que a universidade possuía 50.594 estudantes matriculados (37.388 na graduação e 13.206 na pós-graduação), 3.380 docentes e 7.071 servidores técnico-administrativos. Há ainda cerca de 6,5 mil estudantes em cursos *lato sensu* promovidos pelo Núcleo de Ensino a Distância - Nead.

---

<sup>6</sup> Tal proposição tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, verificando o impacto dessas políticas na formação de professores, na análise da informação qualificada nos meios de comunicação e na produção de mídias instrumentais.

A universidade conta com a Coordenadoria de Permanência Estudantil – COPE, que tem por objetivo aperfeiçoar os programas de apoio aos estudantes de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desse modo, elaborou a proposta de inclusão no sentido de cumprir sua responsabilidade social e garantir ações que possam melhorar a condição de vida universitária e o desenvolvimento acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas. Tal preocupação decorre da identificação dos que se declararam no ato da matrícula como pretos pardos e índios, conforme especificado na Lei 12.711 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso desse público nas universidades federais e na Lei no. 13146 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão. Dentre os serviços prestados pela COPE cumpre destacar apoios financeiros por meio da oferta de auxílios e bolsas nas seguintes modalidades: Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão – BAEE I, II e III; auxílio aluguel, subsídio alimentação, auxílio estágio e bolsa especial.

Embora essa Coordenadoria tenha sido criada com a finalidade de apoiar a permanência de um grupo específico de graduandos aos estudos na educação superior, é fato recente problematizar aos apoios ofertados a permanência de universitários com deficiência na universidade. No que diz respeito ao auxílio da bolsa especial, que são disponibilizadas aos estudantes com deficiência, não há esclarecimentos sobre os critérios de oferta e quais procedimentos serão tomados no atendimento aos universitários com deficiência que não se enquadrarem nos critérios subsidiados pelas normativas mencionadas no documento da universidade. (UNESP, 2016)

Com o intuito de alçar informações mais precisas a respeito das ações orientadas a esse público, em consulta à equipe de graduação de uma das unidades da UNESP, obteve-se informação de que os estudantes com deficiência, por meio de solicitação particular à sua unidade acadêmica e/ou reitoria, têm a possibilidade de receber um auxílio financeiro para custear as necessidades individuais para a permanência estudantil. Além disso, caso seja necessário, o campus pode disponibilizar um monitor-bolsista para o acompanhamento das atividades acadêmicas desses estudantes.

Para tratar do assunto e centralizar ações, foi constituído por meio da Portaria nº 12, de fevereiro de 2014, uma Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade, subsidiada no Plano de Ação do Desenvolvimento do Plano



Institucional. Dentre outras providências, cabe a esta comissão assegurar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida condições de inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário. De acordo com o art. 2 desse documento, os membros desta comissão são responsáveis por:

- I – realizar amplo diagnóstico das condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade, nos seus vários aspectos;
- II – propor plano de ações coordenadas e articuladas para a melhoria das condições de inclusão e acessibilidade;
- III – coordenar as ações e realizar avaliações periódicas do impacto nas condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade. (UNESP, 2014)

Entende-se que tal comissão possa favorecer a regulamentação de medidas já existentes. Anterior à constituição dessa comissão, é possível encontrar a elaboração de ações específicas que visam atender as especificidades do público de cada unidade acadêmica. Exemplo disso pode ser encontrado na Faculdade de Ciências e Letras - FCL/Araraquara, que desenvolveu o Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento - LAD. De acordo com o site da universidade (UNESP, 2014) esse é um espaço que se caracteriza pela produção de material didático acessível e capacitação de pessoas e serviços para o atendimento de alunos com limitações visuais, como a cegueira. O LAD está situado na biblioteca da FCL, em uma sala que abriga equipamentos de informática e tecnologia assistiva, tais como computadores e notebooks com leitores de telas *JAWS* e sistemas *Dosvox*, *scanners*, impressora Braille, linha Braille e lupas eletrônicas. O laboratório está desenvolvendo, também, um banco de obras digitalizadas que poderá atender alunos da comunidade e de outras universidades.

Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC: de acordo com o site da universidade (UFSC, 2015a), a UFSC, com sede em Florianópolis, foi fundada em dezembro de 1960. Possui outros quatro campi (Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau). Atualmente possui 103 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de graduação a distância com mais de 35.000 estudantes matriculados. Anualmente, são oferecidas 6 mil vagas em cursos presenciais. Em nível de pós-graduação, a UFSC disponibiliza mais de

7 mil vagas para cursos *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Atualmente, a universidade conta com 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais, 55 cursos de doutorado e 32 cursos de especialização.

Por meio de consulta à reitoria da universidade, foi possível saber que, regulamentado pela Lei Federal nº 12.611/2012, o apoio aos estudantes com deficiência na universidade se dá por meio da Coordenadoria de Acessibilidade Estudantil – CAE - que foi instituída em 2013. A equipe é formada por pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogo educacional, atendendo estudantes e prestando assessoria aos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade. Conta ainda com bolsistas que auxiliam os estudantes com deficiência, na organização dos estudos. As informações do site (UFSC, 2015a) apontam que o grupo propõe reuniões semestrais com coordenadores de cursos e com professores das disciplinas em que os alunos atendidos estão matriculados para planejamento de estratégias pedagógicas. Além disso, o setor ministra cursos para docentes e trabalha em consonância com a construção de uma política de acessibilidade da Universidade. A CAE desenvolve ações com o subcomitê de Acessibilidade, com o Núcleo de Fonoaudiologia do Hospital Universitário e com a Biblioteca Universitária. A Biblioteca Universitária possui o Ambiente de Acessibilidade Informacional - AAI, que oferece amparo na produção de material acessível em diferentes formatos. Nesse ambiente, encontram-se lupas eletrônicas, tablets, webcam, sistema FM de comunicação sem fio, mouse adaptado para pessoas com deficiência na motricidade fina e outras tecnologias assistivas que ficam à disposição para empréstimos.

As informações coletadas com a equipe da Coordenadoria mostram que anteriormente à criação do CAE, o trabalho era organizado pelo Comitê de Acessibilidade, desde 2010, e era composto por servidores técnicos e docentes. Em 2012, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, com o apoio do Programa INCLUIR (BRASIL/MEC) financiado pelo Governo Federal, com o objetivo de propor ações para garantir o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino.

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: dados descritos no site da universidade (UFSCar, 2015) apontam que a universidade foi fundada em

1968, sendo a única instituição federal localizada no interior do estado de São Paulo. A UFSCar possui quatro campi, sendo a sede em São Carlos, oferecendo 62 cursos e um total de 2.807 vagas na graduação presencial. São 39 opções de curso em São Carlos, seis em Araras, 14 em Sorocaba e três em Buri. A universidade conta com 13.013 estudantes matriculados. No que se refere à pós-graduação, possui 35 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 22 doutorados, além de cursos de especialização.

No que tange à inclusão social, o estudante socioeconomicamente desfavorecido conta com o Programa de Apoio ao Estudante, pela Lei Federal nº 12.611/2012. Para alunos com deficiência, a biblioteca comunitária – BCo - disponibiliza aos estudantes com deficiência visual o projeto de extensão universitária Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários – PROVER, que foi criado em 1997 e disponibiliza softwares específicos e novas tecnologias para facilitar o acesso às informações. (UFSCar, 2015)

Recentemente, por intermédio do mesmo incentivo do Governo Federal citado anteriormente, a universidade instituiu o Núcleo de Acessibilidade Incluir, em 2008, que está vinculado ao Núcleo de Extensão da UFSCar e se propõe a ser um centro de referência na eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais. Atualmente, desenvolve suas atividades na BCo e pretende oferecer cursos e programas para acolhimento aos estudantes e orientação aos professores e servidores técnico-administrativos da instituição. Em consulta à equipe do Núcleo de Acessibilidade da universidade, pode-se saber que a equipe administrativa conta com a coordenação integrada de docentes e servidores com o objetivo de potencializar o espaço do Núcleo com ações de pesquisa e extensão, além de se tornar campo de formação aos futuros profissionais da área. Atualmente, a equipe se concentra na execução do mapeamento dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados na UFSCar, na instalação do Núcleo em um edifício próprio e a proposição da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, tendo o Núcleo como uma de suas coordenadorias.

## 4.2 Participantes

A seleção para compor a amostra do estudo aconteceu por meio de consulta à base de dados das universidades. Foi necessário contato com a equipe gestora de cada universidade para ter acesso ao mapeamento das matrículas de estudantes com deficiência, em cursos da graduação.

Na UNESP, a localização foi realizada mediante a autodeclaração dos graduandos com deficiências, no Sistema de Graduação – SISGRAD - da universidade. Tal procedimento foi implementado pela coordenadoria do SISGRAD em 2014, ação desenvolvida em parceria com as propostas previstas no projeto em rede ao qual pertence este estudo. Os dados foram recolhidos no ato da matrícula, por meio do preenchimento de um formulário online que permitia ao estudante, fazer a autodeclaração de sua condição, de acordo com o rol de especificidades contidas no documento<sup>7</sup>. Dessa forma, foi possível, a identificação de 660 graduandos que se declararam como público-alvo da educação especial nesta universidade. Após a localização da amostra, foram selecionados 30 contatos de emails de estudantes em que o perfil enquadrasse nesse estudo, sendo cinco graduandos para cada deficiência (deficiência auditiva/surdez, deficiência física, deficiência visual/cegueira, deficiência intelectual). Devido à baixa representatividade na devolutiva aos contatos realizados inicialmente por email, optou-se por insistir no convite por meio de contato telefônico, momento este em que cinco estudantes aceitaram participar da pesquisa.

A localização dos participantes na UFSC foi obtida a partir da consulta realizada na base de dados disponibilizada pela Coordenadoria de Acessibilidade da universidade. Dos 23 estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação, foi feita escolha aleatória e estabelecido contato com sete estudantes, que aceitaram participar da entrevista.

---

<sup>7</sup> Na ocasião, as descrições das condições presentes no formulário seguiram àquelas apresentadas no formulário do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo INEP/MEC (INEP, 2014) às universidades. São elas: cegueira, visão subnormal, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo, altas habilidades e deficiência múltipla.

De acordo com mapeamento da UFSCar, foi identificado em 2014, um total de 115 estudantes que se autodeclararam com deficiência. Daqueles com contato disponibilizado à pesquisadora pela equipe comissão de acessibilidade e que atenderiam ao perfil da pesquisa, somaram-se dez estudantes. Por fim, três compuseram a amostra do estudo.

Vale ressaltar que a diferença entre o total de participantes de cada universidade corresponde às devolutivas aos convites enviados, além dos contatos disponibilizados por cada universidade.

De forma geral, o critério de inclusão adotado para a participação nesta pesquisa consistiu em o estudante estar matriculado em cursos de graduação das universidades participantes, tendo em vista a possibilidade de uma representatividade das diferentes áreas: humanidades, ciências exatas, biológicas e sociais. Após a identificação e aceite, estabeleceu-se o número de 14 participantes para este estudo, conforme segue:

**Quadro 1. Perfil dos estudantes com deficiência que participaram do estudo**

Local	Identificação <sup>8</sup>	Idade	Curso	Ingresso	Deficiência	Condição
UNESP N=5	Amanda	20	Ciências Sociais	2013	Auditiva	Perda auditiva
	Felipe	27	Ciências Sociais	2010	Física	Tetraplegia
	Mariana	20	Jornalismo	2013	Múltipla	Distonia muscular/ perda auditiva
	Victória	22	Letras	2011	Visual	Cegueira
	Vanessa	24	Pedagogia	2010	Visual	Visão subnormal
UFSC N=6	Alex	39	Arquivologia	2011	Auditiva	Surdez
	André	27	Sistema de Informação	2012	Auditiva	Perda auditiva
	Fabiana	27	Letras	2011	Física	Paralisia Cerebral
	Flávia	27	Pedagogia	2010	Física	Paralisia cerebral
	Valentina	41	Letras	2014	Visual	Visão subnormal
	Virgínia	26	Geografia	2011	Visual	Cegueira

<sup>8</sup> Os nomes dos participantes são fictícios. As letras que iniciam cada nome têm correspondência com a deficiência e caracteriza a condição do participante. Por exemplo, a participante Amanda apresenta deficiência auditiva e, portanto, o nome escolhido inicia-se com a letra A.

UFSCar N=3	Andréa	20	Ciências Biológicas	2014	Auditiva	Perda auditiva
	Fernando	29	Engenharia Florestal	2007 <sup>9</sup>	Física	Mobilidade reduzida
	Verônica	40	Música	2011	Visual	Visão subnormal

**Fonte:** Dados da pesquisa

### 4.3 Materiais e instrumentos

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A): os estudantes que participaram da pesquisa receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, em duas vias, que foi assinado pelo convidado, ficando uma cópia em posse da pesquisadora e outra com o participante.

- Ficha de identificação do participante (Apêndice B): os participantes preencheram uma ficha de identificação, onde informaram seus dados pessoais (nome, idade e gênero); dados sobre a formação (universidade, curso, ano de ingresso e previsão de conclusão), além de declarar sua condição de deficiência e características (grau de perda auditiva ou visual/ ou características pontuais, tais como uso de recursos adicionais, cadeira de rodas, cão-guia etc.) e apoios necessários para a realização da entrevista.

- Roteiro de entrevista (Apêndice C): foi utilizado um roteiro com 18 perguntas que nortearam a entrevista, sendo que o fechamento do roteiro contou com uma pergunta onde o participante poderia acrescentar alguma informação que julgasse importante.

- Gravador de voz e câmera filmadora: foram utilizados dois recursos de gravação na coleta de dados, uma vez que poderia ocorrer de o participante ser usuário de LIBRAS e/ou de haver a necessidade do apoio visual para a compreensão das respostas.

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que o participante adquiriu sua deficiência após ter ingressado na universidade, deixando-o afastado das atividades acadêmicas por um período, o que justifica o alargamento de tempo de sua matrícula na graduação.

### 4.3.1 Elaboração do instrumento: roteiro de entrevista

Visando contemplar a temática e objetivos propostos, a opção pelo uso de entrevistas com roteiro semiestruturado, como procedimento de coleta de dados, fez-se pertinente. Considera-se o emprego da entrevista uma das principais técnicas de coleta de dados utilizada em estudos realizados na área das ciências humanas e sociais, sendo que seu caráter flexível permite interação entre pesquisador e pesquisado, garantindo imediata corrente de informações e aprofundamento de aspectos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A esse respeito, Tiviños (1987, p.146) denota que o uso de entrevistas semiestruturadas se apoiam em hipóteses do estudo e se reestruturam na medida em que recebem a devolutiva do participante, permitindo a obtenção de respostas mais precisas que atendam aos objetivos das pesquisas. Cabe destacar que, conforme Manzini (1990/1991) traz em seus estudos, deve-se manter o cuidado metodológico com a flexibilidade que o recurso permite, uma vez que este que levanta o caráter vulnerável, possibilita a criação de vieses na pesquisa e exige preparo técnico do entrevistador. Então, para bom uso desse instrumento o pesquisador tem que ter clareza em seus objetivos, conhecendo o contexto em que pretende realizar a investigação, além de saber os questionamentos presentes do roteiro de entrevista, possibilitando maior segurança na condução do procedimento, o que gera maior segurança no processo. Tais medidas são de fundamental importância e buscou-se atendê-las na proporção de sua execução.

Assim, a elaboração do roteiro buscou seguir a proposta de iniciar com perguntas de identificação e de fácil resposta, partindo gradualmente para questionamentos que envolvessem maior reflexão e envolvimento do participante. Desse modo, acredita-se que essa organização possibilitou o estabelecimento de vínculo entre o entrevistador e entrevistado, facilitando a obtenção das informações.

A primeira versão do roteiro contou com 22 questões abertas referentes à temática do estudo e estavam subdivididas em áreas. Após análise do roteiro junto à orientadora e outra pesquisadora, adequou-se o roteiro a 18 questões, as quais demonstrariam um caráter mais específico nos questionamentos e

deixaria de ter subdivisões em sua estrutura. A versão preliminar foi levada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão - GEPDI em situação de estudo, para balizar e auxiliar no entendimento dos questionamentos.

Após esse primeiro momento, foi possível a aplicação de um estudo piloto para verificar a estrutura e clareza do roteiro. Foram convidados dois participantes com características semelhantes aos do estudo para avaliação da aplicabilidade do instrumento no que se refere ao alcance dos objetivos descritos. Tal etapa ocorreu em meados de novembro de 2014. Partindo dos dados dos pilotos, foi possível inferir a não necessidade de modificações nas questões estabelecidas, uma vez que foi possível a obtenção das informações necessárias para a análise do estudo. Apenas se julgou oportuno o acréscimo de uma pergunta introdutória que versasse sobre a caracterização da deficiência do participante, para se estabelecer aproximação com a história pessoal dos participantes, bem como outra finalizadora para que o participante pudesse pontuar algum aspecto positivo ou negativo que o diálogo anterior não teria contemplado.

A versão completa encontra-se no Apêndice C, sendo que é possível descrever alguns exemplos de sua composição, que contempla questões descritivas: *Você se lembra de como fez o vestibular? Conte como foi esse processo;* questões conceituais, como *O que você entende por acessibilidade? Como seria uma universidade acessível?;* questões investigativas onde o participante teria possibilidade de expor sua percepção, tais como: *Depois que foi aprovado no curso, você percebeu que houve mudanças no campus para atender suas necessidades? Quais? Você solicitou?;* Além de questões avaliativas, *Como você avalia as condições de acessibilidade da universidade? Você considera que suas necessidades são atendidas? Por quê?*

Da forma em que ficou organizado, acredita-se que o roteiro permitiu que a pesquisadora pudesse se manter atuante na condução da entrevista, orientando-a de acordo com o escopo do estudo.

#### **4.4 Procedimentos de coleta de dados: entrevistas**

O procedimento de coleta de dados foi realizado no período de dezembro de 2014 a março de 2015. O agendamento das entrevistas foi



realizado por correio eletrônico e/ou contato telefônico, deixando o intervalo de uma hora e meia para cada participante. Para o procedimento de coleta dos dados, foi utilizado gravador de voz como recurso de coleta e câmera filmadora como apoio à gravação de áudio para o momento da transcrição do material coletado.

Na operacionalização da coleta de dados em duas universidades (UNESP e UFSC) a pesquisadora esteve nos respectivos campi em que o participante estava matriculado, sendo que as entrevistas da terceira universidade (UFSCar) foram realizadas por intermédio de ligação em vídeo. (via Skype)

Primeiramente, foram esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa a todos os participantes, além obter ciência da participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicita o sigilo das informações prestadas e garante a utilização dos dados para fim estritamente científico. As entrevistas ocorreram em locais previamente estipulados e duraram em média 60 minutos.

A pesquisadora iniciou as entrevistas tendo informações básicas de cada participante, disponibilizadas previamente no preenchimento da ficha de identificação.

As entrevistas aconteceram de acordo com o roteiro semiestruturado, permitindo que o entrevistado discorresse sobre cada questionamento e, caso julgasse necessário, a entrevistadora poderia intervir, complementando com perguntas secundárias que auxiliassem a obtenção das respostas. Todos os participantes responderam as perguntas apresentadas. O instrumento permitiu que ao mesmo tempo em que a pesquisadora coletasse as informações, fosse oferecida ao entrevistado a oportunidade de “refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence. ” (DUARTE, 2004, p.220)

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas integralmente para o tratamento das informações obtidas, com a utilização dos procedimentos de conferência de fidedignidade (DUARTE, 2004) ao retomar o áudio com o texto transcrito para a correção das possíveis falhas de transcrição.

## 4.5 Procedimento de tratamento dos dados

O procedimento adotado para analisar os dados obtidos se pautou na análise de conteúdo, descrita por Bardin como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1998 p. 42)

Tal técnica é bastante flexível e adaptável, o que possibilita a obtenção de indicadores que permitam inferências às informações transmitidas nas mensagens que, neste caso, foram as respostas da entrevista. Esse procedimento permite estudar a comunicação, deixando em evidência o conteúdo das mensagens obtidas.

Dentre as técnicas apresentadas por Bardin (1998), a empregada nesta pesquisa se configura como categorial (ou temática). Considerando que esse método dedica-se ao universo de fenômenos, apoiando-se na relevância de aspectos subjetivos de ações sociais, bem como culturais, a análise temática perpassa por uma gama de categorias que se constitui na frequência dos temas extraídos no discurso do participante.

Dessa forma, ao identificar os eixos temáticos presentes na ordenação do roteiro de entrevista, foi possível manter aproximações de informações entre os discursos dos participantes, propiciando assim a elaboração das categorias de respostas.

Seguindo tais procedimentos, Bardin (1998) elenca três fases importantes na análise de conteúdo, as quais se buscaram respeitar neste estudo:

### **a. Fase de pré-análise:**

Constitui-se como o momento de exploração do material, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. De acordo com a autora, nesta fase acontece

a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos que fundamentarão a interpretação final.

A preparação do material para análise se deu com a transcrição integral das falas, e por meio da “leitura flutuante” obteve-se contato com as respostas dos participantes. No caso deste estudo, considerando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o tratamento dos dados coletados envolveu a identificação dos discursos dos estudantes, em cinco grandes eixos temáticos. Tendo em vista que essa fase prevê a preparação do material, foi necessária a organização dos dados para a análise. O levantamento e a nomeação dos eixos foram norteados pelas questões da entrevista, conforme demonstrado a seguir:

#### **Eixo 1 – Trajetória escolar: da educação básica à educação superior**

Esse primeiro eixo, decorrente das questões {P1} (*Comente sobre sua trajetória escolar.*), {P2} (*Você se lembra de como fez o vestibular? Conte como foi esse processo.*) e {P3} (*Você se autodeclarou com deficiência no processo de inscrição para o vestibular? Teve algum apoio e/ou adaptação para fazer a prova?*), nos traz duas discussões fundamentais: A possibilidade de conhecer a trajetória escolar do sujeito e o seu processo de inserção na universidade.

#### **Eixo 2 – Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação**

Na busca em saber se a universidade oferece algum serviço que atende às necessidades dos estudantes, as questões {P4} (*Você tem conhecimento se a universidade oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes com deficiência? Você utiliza algum recurso e/ou faz uso de algum serviço? Qual? Exemplifique algumas situações de uso desses serviços. Quem financia e/ou promove seu acesso aos apoios?*) e {P11} (*Você recebe algum apoio para cursar a universidade? Em caso positivo, qual a finalidade?*), visam levantar se essas informações são de conhecimento do aluno e se ele as utiliza no dia a dia na universidade.

### **Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade**

Nesse eixo, objetiva-se revelar a concepção de acessibilidade presente no discurso dos participantes que, ao responderem a {P6} (*O que você entende por acessibilidade? Saberá me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?*) e por meio das respostas às perguntas {P5} (*Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.)*), {P7} (*Você encontra facilidades ou dificuldades para cumprir suas atividades administrativas e acadêmicas (matrícula no sistema, entrega de documentos, localização de materiais no xérox etc.)*), {P8} (*Você consegue acompanhar todas as atividades ofertadas pela universidade (cursos de extensão, palestras, reuniões etc.)-- Relate alguma estratégia que considera favorável/ desfavorável para sua aprendizagem*), {P12} (*Depois que foi aprovado no curso você percebeu que houve mudanças no campus para atender suas necessidades? Quais? Você solicitou?*) e {P16} (*Como você avalia as condições de acessibilidade da universidade? Você considera que suas necessidades são atendidas? Por quê?*), os participantes puderam explicitar as condições de participação nos diferentes espaços da universidade, relatar suas facilidades e/ou dificuldades ao realizar atividades administrativas ou acadêmicas, descrever o estabelecimento dos vínculos pessoais no contexto em questão, além de exemplificar possíveis modificações no campus, após sua matrícula.

### **Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula**

Referindo-se à formação universitária, as perguntas {P9} (*Você acompanha as disciplinas do curso dentro do prazo regular? Considera que existe alguma facilidade e dificuldade para frequentar as aulas na universidade? Usa algum recurso específico?*), {P10} (*Você acha que concluirá a graduação dentro do prazo previsto?*), {P13} (*Como ocorre a sua relação com os colegas? Professores? E os profissionais da universidade?*), {P14} (*Todos os professores conhecem e/ou consideram as suas necessidades educacionais e as consideram no planejamento das atividades/aula na sala? Percebe que alguma situação seja favorável ou não para sua aprendizagem?*) e {P15} (*Como ocorre a avaliação da sua aprendizagem em sala de aula? Igual à dos*

*demais colegas? Fale sobre isso.*) permitiram que os participantes explicitassem quais condições a universidade oferecia para que pudessem ter igualdade de oportunidades, além de descrever e analisar as condições oferecidas pelos professores para uma efetiva participação no curso de graduação.

#### **Eixo 5 – Expectativas sobre a formação universitária**

As respostas para as perguntas {P17} (*Quais foram os pontos positivos que seu ingresso na universidade possibilitou? E qual a importância da conclusão desta formação na graduação para você?*) e {P18} (*Qual sua pretensão de trabalho, após a conclusão do curso?*) possibilitaram o levantamento de informações referentes às expectativas dos estudantes, diante da finalização da graduação e pretensões de trabalho que ao findar desta etapa podem lhe favorecer.

Tal divisão temática atendeu aos propósitos da pesquisa, cuja expectativa consistia em examinar como pessoas com deficiência, matriculadas em instituições de nível superior, analisavam as condições de acessibilidade de universidades públicas brasileiras.

Assim, o contato com as respostas dos participantes favoreceu o ordenamento da temática para a organização da análise. Após a organização dos eixos e análise sistemática das respostas dos participantes, foi possível descrever categorias que atendiam ao material coletado. Bardin (1998) afirma que tal procedimento tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, que consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto. Esse agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos que, após estudo dos dados coletados, possibilitou levantar as categorias que melhor qualificassem o significado das respostas recolhidas nas entrevistas, denominada de fase de exploração do material, conforme descrição a seguir.

**b. Fase de exploração do material:**

Nessa fase foram elencados alguns procedimentos para organização das entrevistas. Ao estabelecer o recorte e classificação do material, pôde-se ter maior clareza de quais serão as possibilidades de análise. A unidade de registro utilizada neste estudo foi o recorte por meio dos temas levantados. Desse modo, todas as respostas que tiveram características comuns foram agrupadas em uma mesma categoria.

Optou-se por agrupar as respostas por unidades de análise semelhantes para que, posteriormente, com o material classificado e organizado por unidades comuns, fosse atribuído o nome que melhor representasse as categorias. Isso significa que foram os agrupamentos de respostas que deram origem às categorias.

Amparada nos procedimentos metodológicos descritos por Bardin (1998) para a definição de tais categorias, procurou-se garantir algumas qualidades descritas pela autora, que se fundam em:

- Exclusão mútua: um elemento não pode ser atribuído a mais de uma categoria, ao mesmo tempo;
- Homogeneidade: elementos com a mesma característica;
- Pertinência: devem ser adequadas ao material de análise e às intenções de investigação;
- Objetividade e fidelidade: o material deve ser codificado da mesma maneira, de modo a deixar claras as variáveis e os índices que definem a entrada de um elemento em uma categoria;
- Produtividade: o conjunto de categorias criadas deve fornecer resultados produtivos em índices de inferência, em hipóteses e em dados exatos.

Nesse processo, foram levantados os conjuntos de categorias, analisando os requisitos de qualidade para compor o rigor metodológico. A seguir, serão explicitadas no quadro as categorias de cada eixo, com suas respectivas definições, juntamente com exemplos de fragmentos dos relatos dos participantes que representam o material analisado:

Quadro 2. Descrição das categorias de respostas

CATEGORIAS	EXEMPLO
<b>Eixo 1 – Trajetória escolar: da educação básica à educação superior</b>	
<b>Percursos escolar da educação básica:</b> trajetória educacional do estudante, da educação básica até a universidade.	<i>"Eu sempre estudei em escola regular"</i> (Victória, UNESP)
<b>Meios de ingresso à universidade:</b> recursos disponibilizados pela universidade para favorecer o acesso à educação superior.	<i>"[...] eu e mais outras pessoas com deficiência auditiva ficamos numa sala específica que tinha de LIBRAS"</i> (Andrea, UFSCar)
<b>Eixo 2 – Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação</b>	
<b>Serviços de apoio à formação:</b> apoio humano para realização das atividades acadêmicas.	<i>"Eu tenho uma pessoa junto comigo para fazer sinais perto de mim na aula de LIBRAS"</i> (Verônica, UFSCar)
<b>Auxílio material para permanência na universidade:</b> recursos materiais de apoio à participação na universidade	<i>"Eu preciso de mesa porque é aquela cadeira com braço. Eu preciso de uma mesa maior."</i> (Felipe, UNESP)
<b>Apoio financeiro para cursar a graduação:</b> disponibilização de verba para auxiliar a permanência do estudante	<i>"Eu tenho bolsa estudantil porque eu pedi, porque eu tinha direito. É bolsa como se fosse bolsa permanência."</i> (Fabiana, UFSC)
<b>Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade</b>	
<b>Concepção dos estudantes sobre acessibilidade:</b> conceituação do termo acessibilidade.	<i>"[...] que dê para todos andar assim, para todos usarem o material com facilidade."</i> (Flávia, UFSC).
<b>Recursos considerados acessíveis:</b> aspectos em que a universidade oferece materiais acessíveis e/ou situações em que reestruturou o ambiente para atender à demanda.	<i>"[...] existem trilhas táteis por toda a universidade... então eu conseguia frequentar todos os espaços."</i> (Victória, UNESP).
<b>Barreiras de acessibilidade:</b> barreiras de acessibilidade que os estudantes encontram na universidade.	<i>"A maior barreira que eu enfrentei durante os quatro anos foi em relação a barreiras atitudinais."</i> (Victória, UNESP)
<b>Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula</b>	
<b>Aspectos favoráveis à formação:</b> aspectos que contribuem para a formação universitária.	<i>"Em todos os momentos elas me auxiliam, porque além do auxílio físico também tem o auxílio auditivo."</i> (Mariana, UNESP)
<b>Aspectos desfavoráveis à formação:</b> condições que prejudicam a formação dos estudantes com deficiência.	<i>"Mas eu percebi em todos professores que eles não têm paciência."</i> (Alex, UFSC)
<b>Eixo 5 – Expectativas sobre a formação universitária</b>	
<b>Perspectivas profissionais:</b> expectativas profissionais dos estudantes diante da sua carreira após a conclusão do curso.	<i>"Eu pretendo seguir carreira acadêmica."</i> (Amanda, UNESP)

<p><b>Perspectivas pessoais:</b> contribuições que a formação universitária despertou na formação pessoal dos estudantes com deficiência.</p>	<p><i>“[...] ah eu amadureci muito, cresci, passei a me virar sozinha.” (Flávia, UFSC)</i></p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisa

### c. Fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:

A análise de conteúdo propõe ainda que, antes da apresentação das interpretações de dados, faça-se a inferência dos resultados como um procedimento intermediário, entre a descrição e interpretação dos resultados. Sendo assim, em posse dos dados, o pesquisador tem a possibilidade de basear-se em pesquisas sobre o tema, adiantando interpretações. Para Gomes (2007), ao inferir o pesquisador está deduzindo algo, pautando-se no conteúdo apresentado. Por ser uma fase intermediária, tem-se em mãos a descrição dos resultados possibilitando a formulação de perguntas que auxiliem a reflexão sobre o assunto e dando a chance de diálogo com outros estudos da área.

Nessa linha, cabe ressaltar que a análise de conteúdo proposta neste estudo se embasa nas mensagens expostas nas respostas dos participantes, das quais surgiram 12 categorias que se enquadram nos cinco eixos descritos anteriormente.

Dessa forma, no próximo capítulo serão apresentados os resultados da análise dos relatos dos participantes, que foram organizados e interpretados a partir de inferências da pesquisadora e mediada pela bibliografia pesquisada, para propiciar a reflexão sobre o panorama da educação de pessoas com deficiência, face à fala dos estudantes que vivenciam essa situação.



## CAPÍTULO 5

### PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O COTIDIANO UNIVERSITÁRIO

---

*“A única coisa de que tenho certeza é da singularidade do indivíduo.” Albert Einstein*

Neste capítulo, serão apresentados os resultados dos dados coletados, levando em consideração o tratamento realizado nas fases anteriores da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1998). Nesta etapa, as informações serão interpretadas com base na bibliografia consultada, que possibilita a reflexão diante do material coletado.

O material foi tratado e organizado em cinco eixos temáticos que buscaram atender aos ensejos deste estudo e levantar proposições a respeito do assunto. Os trechos aqui selecionados emergem das respostas das 18 questões do roteiro de entrevista, sendo que as informações fornecidas no questionamento de finalização foram analisadas e alocadas no eixo que melhor as caracterizasse. A apresentação dos fragmentos de fala do participante estará escrita em *itálico* sendo que as intervenções da pesquisadora seguirão o estilo padrão, sem modificações no estilo da fonte.

Para facilitar a compreensão do agrupamento dos trechos nas categorias de respostas, a seguir encontra-se um quadro com a indicação dos eixos temáticos e as respectivas categorias que delineiam a investigação. Posteriormente, será apresentada uma exposição detalhada da percepção dos estudantes com deficiência que se encontram matriculados em cursos superiores.

**Quadro 3. Síntese dos eixos e categorias**

EIXOS	CATEGORIAS
Eixo 1 – Trajetória escolar: da educação básica à educação superior	1 - Percurso escolar da educação básica 2 - Meios de ingresso à universidade
Eixo 2 – Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação	1 - Serviços de apoio à formação 2 - Auxílio material para permanência na universidade 3 - Apoio financeiro para cursar a graduação
Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade	1 - Concepção dos estudantes sobre acessibilidade 2 - Recursos considerados acessíveis 3 - Barreiras de acessibilidade
Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula	1 - Aspectos favoráveis à formação 2 - Aspectos desfavoráveis à formação
Eixo 5 – Expectativas sobre a formação universitária	1 - Perspectivas profissionais 2 - Perspectivas pessoais

**Fonte:** Dados da pesquisa

A descrição dos dados foi feita, articulando-se os trechos selecionados com a fundamentação que compõe o estudo. Foi elaborado um quadro por categoria, para facilitar a compreensão do leitor na análise das repostas. Nela, consta a ocorrência de respostas para cada tema que direciona as discussões. Com esta estratégia metodológica os relatos dos participantes serão agrupados visando à aproximação dos seus significados, permitindo a comparação de informações.

Diante da riqueza dos relatos, o desafio deste tratamento de dados consistiu na análise sistemática das informações coletadas de acordo com as particularidades das deficiências, uma vez que se identificaram aspectos específicos e diferentes nos discursos analisados, o que corrobora e prospera com o debate que envolve formação das pessoas com deficiência no contexto universitário.

## **5.1 Eixo 1 - Trajetória escolar: da educação básica à educação superior**

Conhecer a trajetória educacional do estudante, da educação básica até o seu ingresso na universidade permitiu saber sobre os caminhos percorridos por esse público e quais foram os enfrentamentos para acesso a um curso superior. De maneira geral, todos os participantes se encaixaram em ambas as categorias, uma vez que descrevem momentos diferentes de suas trajetórias escolares. Assim, foi possível perceber características pontuais nessa trajetória.

### **5.1.1 Percurso escolar da educação básica**

A possibilidade de conhecer o relato dos participantes sobre o percurso educacional para chegar na universidade, corrobora para a reflexão dos caminhos percorridos por esse grupo para acessar níveis mais elevados de ensino.

Com o agrupamento das respostas dos participantes, pode-se constatar que a totalidade deles frequentou escola de ensino comum, com características distintas dessa trajetória, conforme se observa a seguir:

**Quadro 4. Ocorrência de respostas na categoria “Percurso escolar da educação básica”**

<b>Eixo 1 Categoria 1</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Escola comum sem apoio pedagógico especializado														
Escola comum: deficiência adquirida após escolarização básica														
Escola comum com apoio pedagógico especializado														
Trajetória Mista: Escola especial e escola comum com apoio especializado.														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Do total de 14 participantes, sete estudaram em escola comum de ensino regular sem apoio de atendimento pedagógico especializado durante a trajetória escolar, como podemos descrever Amanda: *"Eu estudei em escola particular. Você sempre frequentou escola particular, mas nunca teve nenhum apoio individualizado? Não."* (Amanda, UNESP)

Os demais, que correspondem ao total mencionado, relataram ter cursado integralmente a escola comum de ensino regular, com apoio pedagógico especializado. Mariana realizou toda sua escolarização em parceria com profissionais da educação especial, sendo oferecido atendimento pedagógico especializado, como apoio à escolarização, conforme se observa:

*"Estudei em escola particular, mas regular. Eu frequentava o centro de atendimento que dava atendimento em parceria com a escola."*(Mariana, UNESP)

Alex e Flávia tiveram parte da escolarização em escola especial, sendo que após um período foram transferidos para escola comum de ensino regular, continuando ainda com atendimento especializado para apoio às necessidades. A escolarização de Flávia ocorreu de maneira mista, conforme o trecho, iniciando seus estudos em instituição especial como segue:

*"[...] eu fiquei na APAE de Florianópolis até os quatro anos (...) daí depois eu fui para reabilitação e depois pro colégio regular", e posteriormente ingressando em escola regular comum de educação básica: "eu me formei no pré eu fui para primeira série em outro colégio, mas daí eu fiquei no mesmo. Fiquei até a oitava série." (Flávia, USFC)*

Por meio da amostra deste estudo, observa-se que, em geral os estudantes com deficiência que acessam o ensino superior apresentam um histórico escolar favorável e com apoio especializado na educação básica. Tal fato fica evidente ao notar que foram oferecidas condições de aprendizagem no início da escolarização para seis deles, com atendimento educacional especializado, sendo que dois desses ainda tiveram sua trajetória marcada pela escola de educação especial, em conjunto com o ensino regular.

Virgínia levanta em seu relato que o professor de educação especial teve papel fundamental em sua formação, uma vez que além do atendimento pedagógico especializado, oferecia apoio aos professores da sala regular.

*"Eu estudei num colégio que tinha no começo da quinta série e eu fazia também a sala de recurso. Era uma escola comum, mas que tinha bastante deficiente. Depois eu passei para um colégio particular e então no colégio tinha alguém que era responsável por buscar e levar o material adaptado no centro. Para fazer essa mediação, a professora de recurso falava com os meus professores." (Virgínia, UFSC)*

O atendimento educacional especializado tem por objetivo "complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009). Desse modo, deve ser entendido com estratégia pedagógica transversal que tem a pretensão de contribuir com a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior. Os relatos dos estudantes neste estudo demonstram que, aqueles que usufruíram desse recurso pedagógico, estão satisfeitos com essa modalidade de ação educativa e avaliam ter suas habilidades potencializadas por meio dos recursos oferecidos pelo serviço.

Nessa medida, em complementar as declarações apresentadas, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, define o apoio técnico e financeiro a ser disponibilizado tanto na educação básica quanto na superior, por meio das ações descritas a seguir:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011a)

Do total de 14 estudantes, quatro deles relataram adquirir a deficiência após a conclusão do ensino fundamental, o que justifica a ausência de apoios especializados recebidos durante a sua escolarização no ensino básico. Aqueles que relatam não ter apoio especializado ao longo de seu percurso escolar, afirmam não ter tido a necessidade desse serviço, uma vez que o uso de cadeira de rodas não interferia em sua aprendizagem.

Diante destas evidências, pode-se afirmar que certamente a Educação Especial tem desenvolvido um papel importante nesta etapa de ensino, conforme recomendam as políticas educacionais atuais.

### **5.1.2 Meios de ingresso à universidade**

Os meios de acesso à universidade apresentam variância nas unidades investigadas. Embora os editais para o exame de ingresso na universidade tragam algumas especificações a respeito das garantias de apoio neste

processo, não foram todos os estudantes que contaram com auxílio para a prova, conforme quadro a seguir:

**Quadro 5. Ocorrência de respostas na categoria “Meios de ingresso à universidade”**

<b>Eixo 1 Categoria 2</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Sala separada dos candidatos da lista geral														
Recurso material adaptado para o exame vestibular														
Apoio humano na realização da prova														
Tempo adicional para realizar a prova														
Sem apoio para realizar a prova														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Todos os participantes afirmam ter informado a condição de deficiência no momento de inscrição para o vestibular e a maioria recebeu os recursos necessários para a execução da prova, exceto um participante que adquiriu a deficiência, após o ingresso à universidade.

A maioria daqueles que apresentava a condição de deficiência no momento do vestibular realizaram a prova em sala separada da lista geral de candidatos, tendo acompanhamento de fiscal de sala e intérprete de LIBRAS, quando necessário.

*"[...] independente se você precisa de apoio ou não se você declarar que é deficiente na maioria das vezes eles te colocam na biblioteca junto dos outros." (André, UFSC)*

Em situações como a descrita por André fica evidente que o atendimento às necessidades individuais é padronizado e fazem pouca referência com as necessidades do momento. Neste caso, o estudante apresenta perda auditiva e é oralizado, tornando desnecessário o acompanhamento do intérprete para a realização da prova. Suas necessidades nesta ocasião poderiam ser outras e talvez nem tenham sido atendidas.

Observa-se também que recursos utilizados para a realização da prova variam de acordo com a especificidade de cada participante, sendo que a estudante com deficiência física precisou de apoio para anotar as respostas no gabarito.

*"[...] Quando a gente faz a inscrição para o vestibular ele pergunta se precisa de alguma ajuda, eu coloquei que sim. Eu preciso de ajuda para escrever, só para escrever, porque eu não escrevo bem com a mão."* (Flávia, UFSC)

Virgínia, estudante com deficiência visual, declara que teve apoio de um leitor:

*"Eu fiz um requerimento pedindo o que precisava. Tem muita coisa, muito texto então eu sempre peço para fazer a prova com leitor porque com o leitor lendo texto ele agiliza. Às vezes demora para ler o Braille, então a pessoa lendo é mais rápido. E ele transcreve também? Sim, porque é obrigado pedir o monitor para fazer o cartão-resposta. E tem uma hora mais, pedi no requerimento também. Vim para biblioteca numa sala onde ficou um fiscal e o leitor."* (Virgínia, UFSC)

Seis participantes afirmam ainda que, por conta de suas especificidades, necessitaram de apoio material para a realização da prova, conforme demonstra o fragmento da fala de Verônica:

*"Eles mandaram prova ampliada e me colocaram em uma sala separada com o leitor autorizado a passar para o gabarito as questões. Foi tudo muito acessível tudo perfeito."* (Verônica, UFSCar)

No caso de Victória, foi oferecida a prova em Braille para a leitura, o que aponta para o atendimento de sua necessidade para realizar a prova.

*"Eu fiz a prova em braille, mas a correção eles não fazem, então eu tive que ditar para uma monitora fazer a transcrição. Ela foi responsável por fazer a transcrição no Braille para a escrita convencional. Eu lia a prova em Braille fazia a prova em Braille e aí a VUNESP concede uma hora a mais para você fazer esse processo de transcrição."* (Victória, UNESP)

Essa é outra situação em que o direito do sujeito está garantido em parte do processo, mas ainda faltam medidas que fortaleçam a cultura de respeito às diferenças, para o favorecimento de igualdade de oportunidades já que, muito embora tenha tido a possibilidade de ler a prova em Braille, Victória precisou



ditar a prova para um monitor transcrevê-la para correção, mesmo havendo recursos que poderia ter utilizado para escrever a prova.

Somente uma participante relata que embora tenha se declarado com deficiência, não teve qualquer tipo de apoio para a realização da prova.

*"Eu me declarei, mas fizeram uma confusão na minha cidade que num teve. E a prova em si não teve nenhuma adaptação? Isso." (Amanda, UNESP)*

De acordo com o Manual do Candidato (VUNESP, 2015), Edital nº03/COPERVE/2015 (UFSC, 2015) e o edital do ENEM (INEP, 2015), para todos os candidatos com deficiência é oportunizada uma hora adicional para a realização da prova, mediante solicitação prévia. Flávia aponta que *"eles perguntam na inscrição se precisa daí eu tenho que dizer uma hora a mais"*, permitindo que o candidato tenha condições de concluir a prova com êxito. Três estudantes afirmam ter usufruído de tal recurso.

De acordo com ambos documentos orientadores dos exames de acesso, o participante que se declarar, no ato da inscrição, ser pessoa com deficiência, terá garantido atendimento especializado e poderá solicitar tempo adicional para a realização das provas, segundo o edital do ENEM, e terá condições especiais para a realização da prova, conforme afirma o Edital da UFSC e o Manual do Candidato da VUNESP, desde que comprovada sua condição. Todos os editais abrangeram de maneira generalista a oferta de condições que permitam a igualdade de oportunidades, no momento do exame de ingresso à universidade, não deixando evidente a natureza do apoio a ser oferecido, que são de direito dos candidatos que deles necessitem. Não há, também, destaque para a existência de mecanismos direcionados à correção das provas e inexistente a menção de bancas examinadoras especiais ou atuação de aplicadores com formação especializada para avaliar esses candidatos.

Os relatos dos participantes no Eixo 1 demonstraram que, em geral, o exame vestibular ocorreu por meio da oferta de apoios específicos variados, conforme mencionado no quadro 5. Na percepção dos estudantes, tais medidas parecem ter contribuído para o ingresso à universidade. Ainda que tenham sido atendidos integral ou parcialmente em suas necessidades, a falta de informações claras nos enunciados dos manuais de exames de ingresso à

universidade a respeito da atuação de aplicadores especializados, estratégias específicas, salas especiais, e procedimentos especiais de aplicação, podem se tornar dificultadores para aqueles que almejam acessar o ensino superior.

Com este fim, a legislação vigente aponta que os órgãos federais, municipais e estaduais, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e participação de estudantes com deficiência, considerando os princípios da acessibilidade e possibilitando a todos as condições de igualdade para a realização de exames nacionais. De acordo com a Nota Técnica 08/2011, “o formulário de inscrições do exame, deve apresentar campos específicos onde cada candidato com deficiência informará o recurso de acessibilidade necessário para sua plena participação” (BRASIL, 2011b), para que, assim, realize de maneira adequada a avaliação e exponha os conhecimentos necessários para ingressar na universidade. Sendo assim, embora tenham relatado alguns apoios, de maneira geral, é evidente na fala desses estudantes o desconhecimento de outros recursos, tais como seguem:

- Tempo adicional na realização das provas – 60 minutos por dia de avaliação. (Aviso Circular nº 277/1996);
- Textos em formatos acessíveis (Nota Técnica 08/2011);
- Disponibilização de mobiliário com possibilidades de regulação de altura, inclinação, apoio lateral para os braços, com tamanho compatível para apoio do computador e periféricos (Nota Técnica 08/2011);
- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato (Aviso Circular nº 277/1996);
- Flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico das avaliações de estudantes com deficiência auditiva, até que o aluno conclua o curso (Portaria nº 3.284/2003);
- Banca especial para avaliação da língua portuguesa como segunda língua, no caso de estudantes surdos. (Decreto nº 5.626/2005 - Capítulo VI);
- Uso de mecanismos alternativos para avaliação da linguagem em substituição da prova de redação (Aviso Circular nº 277/1996);
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores (Aviso Circular nº 277/1996); e

- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida (Aviso Circular nº 277/1996).

A perspectiva apresentada neste eixo permite a compreensão da trajetória escolar das pessoas com deficiência que acessam a universidade e oferece subsídio para a reflexão de quais os mecanismos fundamentais que podem favorecer a inserção deste público na educação superior. Nota-se que são inúmeras as possibilidades legais que amparam, entretanto, a falta de conhecimento desses direitos, no que tange ao cumprimento das normativas nacionais podem ser consideradas as primeiras barreiras que interpelam a existência de um número mais expressivo de pessoas com deficiência na universidade. Ainda se faz necessária a consolidação desses direitos da pessoa com deficiência, no exame. Para tanto, conhecer os requisitos de acessibilidade que as universidades dispõem e deixá-los claros em seus editais, podem contribuir para a democratização do acesso à formação em nível superior.

## **5.2 Eixo 2 - Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação**

Muito embora haja garantias legais, sociais e/ ou políticas que fundamentam o acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade que promovam condições de formação adequada a esse público, é importante direcionar atenção no conhecimento que os estudantes têm a respeito dos recursos que a universidade dispõe para o atendimento de suas necessidades.

Dessa forma, neste eixo foi possível elencar os apoios que a universidade oferece que são de conhecimento dos estudantes com deficiência, matriculados em cursos de nível superior.

### 5.2.1 Serviços de apoio à formação

Os participantes que fazem uso de algum tipo de apoio humano para sua participação na universidade tiveram a possibilidade de relatar de que forma tal recurso auxilia em suas atividades acadêmicas.

Do total de 14 respostas, nove estudantes mencionaram ter algum tipo de apoio de recursos humanos em sua formação, sendo que a ocorrência depende do tipo de auxílio usufruído, conforme segue de modo ilustrativo no quadro:

**Quadro 6. Ocorrência de respostas na categoria “Serviços de apoio à formação”**

Eixo 2 Categoria 1	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victoria	Virgínia
Apoio direto oferecido ao estudante														
Apoio oferecido aos professores para o atendimento aos estudantes														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os recursos retratados pelos participantes se apresentam da ordem de orientação aos professores para auxiliar no planejamento e desenvolvimento das atividades com os estudantes, como descreve Mariana (UNESP): "*A faculdade orienta os professores porque eu não ouço direito, então faço leitura labial. Então vídeos, mídias têm que ter legenda*", ou de apoio direto ao estudante no cotidiano de sala de aula:

"[...] então uma acompanhante? Essa acompanhante fica com você sempre? É, *sempre*. É uma monitora que te acompanha na aula, é isso? É. Mas se você tem um evento na universidade? *Não, ela não fica...* entendi... e que tipo de apoio que ela te dá? *Ela escreve, ela copia da lousa, ela escreve anotações que o professor fala e no intervalo me ajuda a comprar o meu leite.*" (Flávia, UFSC)

Complementando, André acrescenta que, a Comissão de Acessibilidade da universidade orienta semestralmente os professores no trabalho com os estudantes com deficiência.

*"[...] a Acessibilidade conversa com os professores antes da minha aula começar para eles entenderem que quando for a turma em que eu estou tomar o cuidado de não falar virado pro quadro, porque eu não vou entender direito; o som bate na parede e volta reverberando." (André, UFSC)*

Flávia também pontua a importância do trabalho deste serviço no atendimento de suas necessidades, em sala de aula. *"Ah, por exemplo, eu tenho que fazer minha prova a (caneta) e aí às vezes eu não tenho coordenação; eu peço ajuda"*. A estudante diz, ainda, que há acompanhamento sistemático de seu desempenho acadêmico já que *"[...] toda semana eles vão pra ver como eu to indo, como eu to indo o meu desenvolvimento."*

A mesma estudante relata também que quando ingressou na universidade tinha apoio pedagógico para favorecer seu desempenho em sala de aula.

*"No começo eu tinha. Eu tinha um apoio pedagógico, mas daí eles viram que eu não precisava; que eu tenho que me virar igual todo mundo." (Flávia, UFSC)*

Tais relatos demonstram a importância desses serviços na formação acadêmica e pessoal desses estudantes, já que, como Chahini (2010), pontua, as ações afirmativas – a exemplo, a Coordenadoria de Acessibilidade da UFSC, embora não tenham a força para combater as barreiras atitudinais, podem contribuir consideravelmente para o desenvolvimento de estruturas para o favorecimento à inclusão destes. Assim sendo, o investimento em ações direcionadas tendem a contribuir com a diminuição da distância entre a utopia e a realidade em relação ao direcionamento a uma universidade inclusiva.

### **5.2.2 Auxílio material para a permanência na universidade**

No que confere às informações agrupadas nesta categoria, pode-se verificar que há dados a respeito dos recursos materiais de apoio à permanência na universidade, onde sete estudantes apontam que recebem algum tipo de auxílio material para a permanência na universidade. Esses auxílios diferenciam-se com relação aos recursos oferecidos, de acordo com a necessidade, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 7. Ocorrência de respostas na categoria “Auxílio material para a permanência na universidade”**

<b>Eixo 2 Categoria 2</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Material de apoio à aprendizagem														
Mobiliário adaptado														
Recursos de comunicação														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os recursos materiais disponibilizados apresentam funções específicas para favorecer a participação desses estudantes no processo de formação universitária. Assim, houve a ocorrência de menção ao uso de materiais que dão suporte à aprendizagem, tais como: *"Toda a questão da digitalização do material, empréstimo, tem ipad, notebook. Também tem um local que a gente pode ficar estudando se quiser, que a gente sabe ali mais tranquilo de chegar"* (Virgínia, UFSC). Virgínia descreve a existência de um projeto na universidade que disponibiliza materiais adaptados a pessoas com deficiência. Ela se beneficia dessas produções e comenta como são elaborados alguns dos materiais utilizados: *"Gráfico geralmente é folha; daí é tudo miçanguinha com tecidos com texturas diferentes, vai ter todo um padrão. Foi feita toda uma pesquisa para saber que tipo de materiais não é usado."* (Virgínia, UFSC)

Materiais que oportunizam melhores condições para a comunicação, tais como computadores, sistema FM de comunicação, gravadores, entre outros. André (UFSC) se beneficia do uso do sistema FM disponibilizado pela universidade *"[...] a gente tá usando outro recurso agora que é o sistema FM (emprestado) pela universidade."*

No que tange à questão de adaptação física, três participantes afirmam que a universidade providenciou mobiliário adequado para o atendimento de suas necessidades, conforme aponta Fabiana (UFSC): *"umas mesas emprestadas do setor do Design que é no andar de baixo, porque aquelas cadeiras e as mesas do Design são de desenho e eu preciso daquelas mesas maiores"*. Mariana (UNESP) também faz uso de materiais para sala de aula *"Tem cadeira e mesa adaptada, porque eu uso computador, da faculdade"*. Felipe descreve a necessidade de adequação física *"Eu preciso de mesa*

*porque é aquela cadeira com braço. Eu preciso de uma mesa maior. Você tem uma mesa diferenciada na sala então? Tenho. E a sua sala sempre é no térreo? Sempre no térreo.*" (Felipe, UNESP)

Embora os estudantes declarem receber alguns apoios materiais para cursar a graduação, como, por exemplo, mesas e espaços de sala de aula adaptados, tais ações não foram identificadas na análise das normativas institucionais que orientam a permanência estudantil nas universidades investigadas. De modo geral, os relatos demonstram que quando esta ação ocorre, a exemplo do relato do estudante da UFSC, apresenta-se de forma assistemática e pontual frente à consulta *"a UFSC me liga... O que tu precisa? Intérprete, notebook, ela empresta um monte de coisa."* (Alex, UFSC)

Logo, pelo exposto, nota-se que embora haja ferramentas específicas que possam viabilizar a acessibilidade de populações específicas na educação superior percebe-se o amadorismo dos que atuam nessa área com dificuldades na identificação e nas providências de recursos que possam atender às demandas educacionais especiais da população em questão. A sistematização dos serviços de apoio à aprendizagem desses grupos na universidade exigirá providências na constituição de um grupo de profissionais capazes de identificar, avaliar e prover recursos e/ou serviços especializados no atendimento às necessidades educacionais especiais do grupo em questão. Tais ações são muito complexas e diferenciadas, podendo divergir desde a organização estrutural. A esse respeito, Magalhães (2006) reitera que os requisitos variam de acordo com a categoria de deficiência, então, enquanto universitários com deficiência física necessitam de rampas, corrimões, banheiros e bebedouros adaptados; para as pessoas com deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais adequados para o acesso à informação, tais como softwares, impressoras Braille, entre outros.

### **5.2.3 Apoio financeiro para cursar a graduação**

Com referência aos apoios financeiros ofertados pela universidade para subsidiar a permanência do estudante em sua trajetória universitária, destacam-se as informações coletadas com nove participantes que dizem

receber bolsas de estudo. O recurso disponibilizado é advindo de diferentes órgãos e com funções variadas, como se pode observar:

**Quadro 8. Ocorrência de respostas na categoria “Apoio financeiro para cursar a graduação”**

<b>Eixo 2 Categoria 3</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Auxílio destinado a estudantes com deficiência														
Bolsa oferecida à lista geral de estudantes														
Sem auxílio financeiro														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nesse aspecto cabe destacar que há bolsas de naturezas distintas. Três estudantes relatam receber auxílio financeiro devido bolsa de estudos vinculada a algum estágio, conquistado por meio de ampla concorrência com os demais estudantes da universidade, tal como descreve Victória: “[...] eu tive bolsa no quarto ano porque eu fiz um trabalho de monitoria de latim... eu era monitora das disciplinas do latim, no primeiro ano.” (Victória, UNESP). Tal fato demonstra as reais possibilidades de estudantes com deficiência competir em igualdade de oportunidades com os demais.

Cinco estudantes recebem um tipo de bolsa específica para pessoas com deficiência que estão na universidade, nomeada como “bolsa especial” ou “bolsa permanência”, variando o nome de referenciar o auxílio, dependendo da universidade.

*“[...] recebo bolsa permanência, é porque no começo eu não tinha nada; daí ficava muito pesado para tirar xérox.” (Flávia, UFSC)*

*“A universidade oferece uma bolsa para auxílio e necessidades especiais. É uma bolsa com o valor da bolsa socioeconômica aqui. Daí a universidade também oferece uma bolsa para alguém que me auxilia nas atividades diárias.” (Felipe, UNESP)*



Vanessa traz em sua fala que desconhecia qualquer tipo de apoio financeiro por conta de sua deficiência e que foi procurada pela gestão da universidade para o oferecimento desse auxílio.

*"A diretora da faculdade me procurou e disse que eu teria direito a uma bolsa, aí depois que eu fui entender que era porque eles não teriam condições de adaptar o material para mim, então era para suprir uma coisa que eles não poderiam fazer. Então aí que eu entendi que era um direito meu, teria uma bolsa que ajudava no financiamento na sua preparação de materiais e tudo mais." (Vanessa, UNESP)*

Cinco universitários afirmaram não receber qualquer auxílio financeiro e desconhecem esse tipo de política na universidade. Os três estudantes que estudam na UFSCar, e dois matriculados na UFSC afirmam que se declararam com deficiência no ato da matrícula, mas não sabem informar sobre as garantias de apoio financeiro para o favorecimento de sua participação na universidade.

*"[...] tem conhecimento que aí na sua faculdade oferece algum serviço para vocês que possuem deficiência? Não, eu não sei. Eu acho que não, para deficiente auditivo não, porque eu conheço uma professora que é deficiente auditiva que trabalha aqui e ela quis conversar comigo e ela falou que só tinha ela e eu com esse tipo de deficiência; então eu acho que não tem." (Andréa, UFSCar)*

No aspecto levantado nesta categoria, cabe problematizar as dificuldades que as universidades ainda enfrentam para mapear e identificar o perfil dos estudantes, uma vez que faz parte da política institucional de duas delas – conforme especificado no tópico de “Caracterização das universidades” na metodologia deste estudo: UNESP (bolsa especial) e UFSC (bolsa permanência) - o oferecimento de apoio financeiro para promover melhores condições no contexto universitário e, ainda assim, o estudo demonstra que existe o desconhecimento de tais subsídios.

Nota-se que, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, as três universidades em questão, apresentam comissões específicas para tratar de questões relacionadas ao acesso e permanência estudantil de grupos vulneráveis que acessam o ensino superior. Embora ainda seja recente e em fase de implantação, algumas medidas vêm sendo tomadas para possibilitar

que os estudantes que cheguem à universidade tenham mínimas condições de participação. Entretanto, fica evidente no discurso dos participantes que as medidas tomadas no oferecimento de recursos para a permanência ocorrem de modo descentralizado e individual, tendo que o estudante reivindicar seu direito.

*"Eu tinha direito a ter os textos; tinha direito a ter tudo que eu precisava e eu fui atrás, eu fui conversar com a assistente social. Ela viu a minha situação financeira e falou que eles não tinham como me fornecer as condições para esse material." (Verônica, UFSCar)*

*"É, eu tenho bolsa estudantil porque eu pedi, mas mais porque eu tinha direito. É bolsa como se fosse bolsa permanência." (Fabiana, UFSC)*

Nessa medida, nota-se que a Coordenadoria de Acessibilidade da UFSC realiza um trabalho próximo, na tentativa de oferecer condições de formação que atendam às expectativas de seus estudantes. Os participantes entrevistados da UFSCar relataram desconhecer ou não conseguir a oferta de quaisquer tipos de apoio de permanência estudantil como política institucional.

Já as características de apoios disponibilizados aos estudantes da UNESP variam de acordo com o campus e a necessidade do aluno, sendo que os participantes relataram receber apoio financeiro, apoio material e humano. A única inconsistência dessas informações se concentra que, não há política institucional nesta universidade que deixe claros os critérios de direitos para receber a "bolsa especial". Sendo assim, abre precedentes para não ser direito de todos usufruírem desse auxílio.

Junto dessas colocações, nota-se que, no geral, os ingressantes desconhecem seus direitos ou os apoios que a universidade pode oferecer para garantir a permanência estudantil. Victória (UNESP) relata que quando prestou o vestibular, não sabia dos recursos disponíveis; por meio de consulta, descobriu o laboratório de acessibilidade.

*"Então eles disponibilizaram; durante toda a graduação eu tive acesso a todo material, toda bibliografia exigida pelo curso graças ao LADI que disponibilizou sempre duas bolsistas para fazer o processo de digitalização dos meus livros e tornar esses livros acessíveis." (Victória, UNESP)*

Verifica-se, portanto, que as discussões apresentadas no Eixo, ao levantar informações a respeito do conhecimento que os estudantes têm sobre os apoios e serviços oferecidos para a garantia de permanência na universidade possibilitam a reflexão sobre o modo como as universidades estão organizando sua política institucional para o atendimento à demanda. Houve menções de declaração de deficiência no ato da matrícula, entretanto a universidade não apresentou as possibilidades de apoio para manter o estudante em seu contexto, tendo este que buscar meios de conseguir sustentar sua permanência. Tais ponderações, conforme aponta o estudo de Rosseto (2009) exigirá de todos os profissionais a busca de solução e/ou alternativas que visem à identificação pontual das demandas dos universitários na educação superior. Incluí-los no cenário das discussões acadêmicas e na formulação das políticas institucionais na universidade, pode ser caminho promissor para correção das desigualdades de participação desse grupo nesta etapa da educação.

### **5.3 Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade**

Ao discutir a acessibilidade na educação superior, e ter condições de avaliar se os recursos e serviços oferecidos estão corroborando com a formação universitária de pessoas com deficiência, temos que voltar olhares para as ideias que tais estudantes têm sobre o termo. Sendo assim, esse eixo compreende três categorias de respostas, que permitem conhecer os significados que circundam o termo “acessibilidade”, além de saber se os estudantes consideram acessíveis a sua universidade.

#### **5.3.1 Concepção dos estudantes sobre acessibilidade**

O entendimento que se tem do termo acessibilidade possui características históricas e traz marcas de uma concepção ainda relacionada estritamente a questões arquitetônicas. Embora seja uma reivindicação antiga, pouco se valorizam os significados que circulam sobre o termo.

Recentemente a ampliação do conceito de acessibilidade que considera atitudes favoráveis para a convivência com a diferença humana de modo

harmoniosa, há de se compreender que, conforme aponta Nunes e Sobrinho (2010), a necessidade da remoção de barreiras que impedem a participação das pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, a participarem de atividades do cotidiano.

No levantamento deste estudo, nota-se que a compreensão recorrente sobre o conceito parece indicar a desvantagem dos sujeitos perante sua autonomia para circular na sociedade. Constata-se então, que não há clareza na compreensão do termo, sendo que os participantes transitam em alguns aspectos, levantados a seguir:

**Quadro 9. Ocorrência de respostas na categoria “Concepção dos estudantes sobre acessibilidade”**

<b>Eixo 3 Categoria 1</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Direito humano relacionado à deficiência														
Aspectos físicos														
Igualdade de oportunidades														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Tais características são percebidas no discurso das sete participantes, que disseram estar a acessibilidade relacionada à concepção de liberdade de locomoção e não na dependência de terceiros para realizar atividades cotidianas, sendo percebidas no discurso das sete participantes. Seguem alguns exemplos:

*“[...] considero que acessibilidade seja tudo aquilo que proporciona condições de o deficiente ter independência e autonomia para realizar todas as suas atividades do dia a dia nos mais diversos âmbitos.” (Victória, UNESP)*

*“É para facilitar o acesso das pessoas, mas geralmente dos cadeirantes né?” (Fernando, UFSCar)*

*“É um recurso para você pensar na igualdade de condições no espaço, pela falta de acesso a materiais.”(Mariana, UNESP)*

Com estes relatos é possível perceber que o conceito de acessibilidade ainda é culturalmente limitado à falta de alguma coisa que deva ser suprida por alguma medida externa ao sujeito e fora de seu controle. O que corrobora com a ideia arraigada na noção de eliminação de barreiras arquitetônicas.

*"[...] ah que... que seja que dê para todos andar assim... para todos usarem o material com facilidade." (Flávia, UFSC)*

*"[...] é todo mundo não ter nenhum tipo de dificuldade seja ela arquitetônica e informacional, não ter aquela preocupação de: - Ai será que vai dar; será que vai ter algum problema que vai dificultar meu acesso?" (Virgínia, UFSC)*

O ponto de vista desses estudantes reflete o modo que a sociedade atribui ao termo, uma vez que superar esse conceito diz respeito a pensar na acessibilidade, ampliando a ideia de superação de barreiras. Ao denotar significados físicos e estruturais ao conceito de acessibilidade, afasta-se a ideia do cidadão como um sujeito de direitos que deve frequentar todos e quaisquer ambientes e transitar pelas esferas sociais sem a necessidade de ser adaptado a sua condição, mas sim ser acessível a todos de maneira efetiva, como aponta Fabiana (UFSC) ao mencionar que *"acessibilidade não é igualdade para os iguais é igualdade para os diferentes"*.

Outro relato que traz tais ideias pode ser observado em:

*"la falar igualdade, mas igualdade... mas igualdade eu não acho muito justo também. Acessibilidade é você dar meios para que todas pessoas sejam iguais, mas iguais assim no sentido bem assim, de ter as mesmas oportunidades." (Amanda, UNESP)*

A concepção de desenho universal enfatiza os pontos relatados, dando foco à diversidade humana e no respaldo para a participação social, pois como Nunes e Sobrinho (2010) salientam, o importante é a garantia de acesso e participação nas atividades cotidianas, independente de qualquer condição particular.

*"Em termos acadêmicos agora é o aluno ter possibilidade de aprender, de ter acesso a toda grade curricular sem prejuízo com as outras pessoas, em relação às outras pessoas. Não é aquela coisa, que nem na escola quando chegou na época de física elétrica: - ah você não precisa de ver essa, ao*

*invés de ver duas ou três provas eu tinha duas de física e dividia a minha média por dois.É...se eu tivesse que ter física elétrica, eles teriam que me ensinar física elétrica." (Vanessa, UNESP)*

Vanessa levanta questionamentos importantes sobre a oferta de condições acessíveis à pessoa com deficiência. Flexibilizar não pode ser entendido como a privação da oportunidade de acesso ao conhecimento.

Embora busquem explorar o termo e discutam a ideia de liberdade e autonomia, não fica claro se as concepções extrapolam as condições físicas, uma vez que os relatos não apresentam conteúdo suficiente para contribuir com a contextualização do termo. Nota-se ainda, que as dificuldades para transpor em palavras os conceitos sobre o termo têm alguma relação com a maneira que esses estudantes avaliam os recursos oferecidos pela universidade.

Continuamente a este questionamento, os participantes puderam exemplificar quais condições consideram acessíveis e quais são os obstáculos enfrentados na universidade, permitindo que tais respostas fossem elencadas nas categorias seguintes.

### 5.3.2 Recursos considerados acessíveis

Com a finalidade de explicitar as condições da universidade em que frequentam, as respostas dos participantes que levantaram aspectos considerados acessíveis, foram elencados nesta categoria.

Nesta categoria, exemplificam-se todas as modificações e recursos oferecidos para promover a acessibilidade no ambiente universitário. As respostas possibilitaram levantar os aspectos em que a universidade oferece recursos acessíveis e/ou situações em que adequou o ambiente para atender à demanda.

**Quadro 10. Ocorrência de respostas na categoria “Recursos considerados acessíveis”**

<b>Eixo 3 Categoria 2</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Questões físicas														

Recursos materiais															
Apoio humano															

**Fonte:** Dados da pesquisa

Legitimando com as assertivas apresentadas na categoria anterior, os aspectos físicos são os mais recorrentes nos relatos das estudantes, seguidos de recurso material e humano.

Para a estudante com deficiência visual, as trilhas táteis e placas em Braille disponíveis na universidade promoviam sua independência na locomoção e escolha por onde transitar, tal como pontua que “[...] *existem trilhas táteis por toda a universidade... então eu conseguia frequentar todos os espaços.*” (Victória, UNESP). Fernando (UFSCar) acrescenta que o campus oferece “*banheiros adaptados e tem elevador também*”.

Os recursos materiais, destacados como braile e o gravador de voz, citados possibilitaram aos estudantes desenvolverem suas atividades com maior autonomia dentro da universidade.

*“[...] FCL<sup>10</sup> é a única unidade, a única faculdade do Brasil que disponibiliza a linha Braille para o uso do deficiente fora da universidade... então eu fazia empréstimo como se fosse um livro e eu retirava e ela ficou comigo durante todo o tempo que eu fiquei lá.”* (Victória, UNESP)

Relacionado aos serviços advindos de recursos humanos, tais como ajuda de bolsistas para a orientação às necessidades educacionais e/ou apoio na execução de atividades no campus, orientações de equipe multiprofissional para o atendimento às especificidades dos estudantes são os recursos disponibilizados pela universidade e os três participantes relatam experiências acessíveis no cotidiano universitário, tal como se pode observar:

*“[...] o LAD, por exemplo, não tinha bolsistas e aí quando eu cheguei esses bolsistas foram disponibilizados para atender exclusivamente à demanda do curso de Letras... claro que não era... eu digo exclusivamente, simplesmente porque eu era a única deficiente visual ali...”* (Victória, UNESP)

Outro exemplo disto:

---

<sup>10</sup> Faculdade de Ciências e Letras

*“[...] no restaurante da UFSC quando eu chego, eu tenho alguém para servir o meu prato, isso eu acho muito legal. Os outros se servem sozinhos... eu não consigo por causa da minha coordenação, daí eu acho isso muito legal.” (Flávia, UFSC)*

Além dos aspectos humanos, a universidade oferece recursos de tecnologia assistiva que propiciam maior autonomia do estudante nas atividades acadêmicas.

*“Você percebeu alguma mudança na universidade ou no seu curso pra atender às suas necessidades? Sim, a universidade aqui eles fazem tudo pro aluno, arrumaram para mim um gravador. Eles arrumaram mesa para mim porque eu preciso e cadeira também e a minha bolsista né. Eu acho que se não fosse essa ajuda da universidade eu não ia conseguir.” (Flávia, UFSC).*

As respostas dos estudantes, ao avaliar as condições que a universidade oferece para sua participação, demonstram algum cuidado disponibilizado às particularidades desses sujeitos. Entretanto, surgem questionamentos no que se refere a qual é o entendimento que, tanto os estudantes quanto a universidade, faz do uso dos serviços que esta oferece para a promoção de sua permanência na universidade. Dessa forma, cabe pensar: Em um contexto efetivamente inclusivo, os recursos apontados como acessíveis (por exemplo: bolsas de auxílio financeiro, materiais de apoio para leitura ou realização das atividades; tecnologia assistiva, xerox, etc.) seriam mencionados como fator diferencial, na medida em que promoveriam melhor participação dos estudantes, ou seriam encarados como suporte comum a todos eu frequentam essa etapa de ensino?

### **5.3.3 Barreiras de acessibilidade**

As situações vivenciais em que os estudantes enfrentam dificuldades de acesso e participação nos diferentes espaços da universidade foram agrupadas nesta categoria. Desse modo foi possível reconhecer na fala dos participantes e em seus mais diversos olhares, quais são as principais barreiras que limitam a permanência de pessoas com deficiência na universidade.



**Quadro 11. Ocorrência de respostas na categoria “Barreiras de acessibilidade”**

<b>Eixo 3 Categoria 3</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victoria	Virgínia
Barreiras atitudinais														
Barreiras físicas														
Barreiras comunicacionais														
Barreiras de acesso à informação														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Continuamente com as informações descritas nas categorias anteriores, este tópico demonstrou semelhança na aproximação de respostas, sendo que as barreiras apresentadas pelos participantes parecem estar associadas à condição de deficiência. Os participantes com limitações físicas apontam que suas maiores dificuldades estão nos limites arquitetônicos de diferentes espaços da universidade, conforme se pode observar no relato de Felipe. (UNESP)

*"[...] a biblioteca precisa de auxílio para subir na rampa pegar livro, para subir do saguão. Essa subidinha como ela é bem íngreme, a parte de cima do prédio novo, dá para subir mas com muita dificuldade porque a rampa é bem grandona."* (Felipe, UNESP)

Uma participante pontua barreira física que limita sua participação na universidade, citando situações em que sente dificuldades para transitar pelo campus.

*"[...] você considera que aqui na universidade existem barreiras de acessibilidade? É, um pouco né, ah eu acho que é mais quando eu ando porque a passagem não é tão reta... às vezes eu tropeço, caio. Não só para mim é porque imagina um deficiente visual, um cadeirante."* (Flávia, UFSC)

Outros exemplos de estudantes com deficiência física que demonstram que seu maior entendimento por barreira está relacionada à sua condição e concepção de acessibilidade encontra-se em:

*"Quando eu fui dar uma palestra no CED para uma professora de acessibilidade, enfim pros alunos dela, a rampa dum prédio novinho feita de modo errado com inclinação errada, a rampa ficou muito inclinada, enfim não foi feita com a inclinação correta." (Fabiana, UFSC)*

*"Arquitetônica e no RU também é um lugar terrível. Tem espaço para deficiente, mas aí eles colocam cadeira plástica e não há quem use." (Fabiana, UFSC)*

Relatos como esses demonstram que não há situações isoladas para classificar os limites impostos ao direito de usufruir dos espaços, ambientes e serviços com autonomia, conforme previsto no Estatuto da Pessoa com deficiência. (BRASIL, 2015c)

Dessa mesma forma, os estudantes com deficiência visual percebem as limitações físicas, em conjuntos com as barreiras comunicacionais como sendo as dificuldades mais significativas.

As barreiras atitudinais foram mencionadas em sua maioria por estudantes que apresentam prejuízo em suas funções sensoriais, conforme se pode notar no discurso de Victória:

*"[...] a maior barreira que eu enfrentei durante os quatro anos foi em relação a barreiras atitudinais mesmo... sabe enquanto no que diz respeito à acessibilidade tecnológica e acessibilidade arquitetônica era tudo perfeito assim eu tive plenas condições de acesso durante os quatro anos... eu tive vários problemas com relação à postura dos professores."(Victória, UNESP)*

Quando se trata de situações vivenciais no contexto geral da universidade, houve apontamentos sobre os limites na comunicação, principalmente com estudantes com perda auditiva.

Embora tenha sido apresentado no texto que o conceito de acessibilidade gira em torno de questões físicas, houve uma ocorrência importante no que tange às barreiras em âmbito atitudinal e na comunicação. Ferreira (2007, p.44) salienta a importância da eliminação desse tipo de barreira no ambiente universitário, no sentido de se promover a adequação do espaço psicológico compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

*"E nas palestras, como funciona? Isso é bem complicado, principalmente quando pega uns (risos) aí fica bem difícil para fazer leitura labial" (Andréa, UFSCar).*

*"Quando tem filme você tem dificuldade porque na TV fica menorzinha a letra e eu tenho dificuldade para ler." (Valentina, UFSC)*

Amanda demonstra seu desconforto ao perceber que não está sendo compreendida em sua solicitação.

*"Você frequenta todos os ambientes? Tem alguma dificuldade? Sim. É que assim, deficiência auditiva você não vê. Por exemplo, eu vou na graduação tem que ficar olhando pro rosto do cara. Porque assim você tá falando baixo, fala um pouquinho mais alto o cara acha ruim, acha que eu to desacatando ele, aquela coisa toda." (Amanda, UNESP)*

*"A minha barreira eu acho que não é uma barreira física, é uma barreira imaterial, ela é abstrata, por que as pessoas não entendem que você tá pedindo ajuda." (Amanda, UNESP)*

Alex (UFSC) pontua que a universidade não modifica sua estrutura para receber o estudante com deficiência.

*"[...]falta à universidade aceitar um pouco mais essa condição. Eu lutei até hoje (faz três anos) não mudou nada. Quase a mesma coisa." (Alex, UFSC)*

Acrescenta ainda que, muito embora exija que suas avaliações sejam escritas em língua portuguesa, não oferece recursos que auxiliem na sua aprendizagem da língua, criando barreiras para o acesso ao conhecimento, tais como suas falas: *"[...] tá faltando melhorar provas especiais"*. Do ponto de vista desse estudante, *"A universidade não oferece nenhum apoio que possa te dar aulas de escrita fora do curso? Não? Não existe isso aqui? Nada."*

É passível de menção nesta categoria que, muito embora houvesse relação estreita entre a condição e sua avaliação do ambiente universitário, alguns estudantes pontuaram que há barreiras que não afetam sua autonomia, porém limitam colegas que apresentam outras deficiências, conforme se observa na fala de Flávia (UFSC) ao ser questionada se a universidade apresenta barreiras de acessibilidade. *"Eu acho que sim, imagina um deficiente visual, um cadeirante"*. Flávia tem mobilidade reduzida, entretanto ao avaliar as maiores barreiras, pontua as dificuldades enfrentadas por colegas que apresentem deficiência visual ou faça uso de cadeiras de rodas. Amanda se

utiliza deste mesmo raciocínio ao apontar questões sobre a arquitetura da universidade, como se observa: *“Aí eu acho, por exemplo, o Felipe que é cadeirante, eu acho que as rampas são um escorregador, não é uma rampa.”* (Amanda, UNESP)

Como os demais conceitos e valores, o modo em que a constituição do sujeito acontece baseia-se na complexa relação que este faz com o meio e no seu olhar para o outro, uma vez que estes estudantes usam o exemplo do outro para observar a sua vida. Dessa forma, Kassar (2000) pontua que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se veem em um contexto também está “circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo” (p.44). Para a autora, a capacidade individual de significar passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros a suas ações na mesma medida em que seus significados têm influência na constituição do outro.

Situações como as levantadas neste tópico, problematizam a realidade vivenciada na medida em que os elementos apontados nas falas dos estudantes estão garantidos na legislação nacional e as universidades recebem apoio para viabilizar condições de acesso e permanência desse público na universidade.

Nessa proporção, autores como Glat e Nogueira (2003) apontam que, embora fundamental para a consolidação de paradigmas, uma lei necessita de outros recursos para se materializar, não sendo imediatamente aplicada com sua promulgação já que, como no caso das políticas de inclusão, há diversas barreiras que limitam sua realização na prática cotidiana.

Entretanto, sabe-se que, para além das proposições políticas, a eliminação de algumas barreiras independe da promulgação de leis. Ao se discutir as particularidades de cada condição de deficiência, nota-se que se amparar nos limites ou definições técnicas não resolve as limitações impostas no cotidiano da universidade, uma vez que cada estudante tem necessidades específicas e padronizar atendimentos não minimiza as dificuldades enfrentadas, conforme é possível observar no relato de Verônica.

*“[...] a pessoa não entende; assim a pessoa quando tem baixa visão não é você pegar o material e ampliar numa folha A3, lá no xerox amplia na folha A3 não é assim que funciona. Não é o tamanho, é um monte de coisa que*

*envolve e o tamanho muitas vezes muito grande atrapalha ao em vez de ajudar." (Verônica, UFSCar)*

A estudante ainda provoca um debate importante ao mencionar a formação de professores, conforme já abordado no tópico:

*"Eu acho que o maior problema é a questão humana; eu acho que os professores eles não estão preparados para trabalhar com pessoas com deficiência. Quando você tem curso de Licenciatura, você tem disciplinas obrigatórias de libras e eu acho que é muito pouco para um semestre; você aprende o básico da LIBRAS. Se eu tiver um aluno de Música surdo, eu não tenho as mínimas condições de estar trabalhando com esse aluno." (Verônica, UFSCar)*

Evidentemente que tal temática demandaria maior atenção, entretanto, neste estudo é passível de menção os limites que os cursos de licenciatura apresentam. A exigência por uma disciplina não supre a necessidade de amparo na formação do professor, conforme a estudante de música aponta em seu relato.

Apesar de todos os limites apresentados pelos estudantes, constata-se que os dados apresentados no Eixo 3, apontam que as contradições presentes no ambiente universitário foram e transformam o cotidiano acadêmico nos diversos âmbitos. À medida que a universidade limita um aspecto da condição do estudante, oferece apoios em outra esfera. Percebe-se que a abertura universitária, a partir das políticas de educação inclusiva, mantém um movimento na busca das universidades em atender às normativas e oferecer melhores condições de formação aos estudantes que desejam estar na universidade. Essas ações refletem o discurso de alguns estudantes entrevistados, tais como Felipe relata, que *"embora a universidade venha caminhando a passos bem devagar, está se adaptando, tipo essa calçada que tá aqui, ela é nova"* (Felipe, UNESP). Junto disso, Virgínia avalia que algumas modificações são questão de tempo para se adequarem. A exemplo disso:

*"Acho que só deixa a desejar a questão espacial, mas eu acho que isso é uma questão de tempo para ser arrumado e eu vejo que tem essa intenção, essa vontade dessa parte. É uma coisa que tá aumentando, então as necessidades vão aparecendo. Eu me sinto privilegiada pelo fato de ter de ter um local onde digitaliza o meu material ou de ter um local onde possa ser feitas adaptações para materiais." (Virgínia, UFSC)*

Os dados apresentados neste eixo exemplificam as condições oferecidas pela universidade que promovem ou limitam o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Embora discussões aconteçam há mais de 20 anos, ainda se configura como um tema novo e desafiador para gestores envolvidos com esta temática. Assim, o olhar para os aspectos acessíveis que constituem a universidade atual possibilita a reflexão sobre os caminhos a serem percorridos para superar os obstáculos que esses estudantes ainda enfrentam ao acessar um curso de graduação.

#### **5.4 Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula**

Sabendo quais os recursos a universidade oferece para a sua formação no contexto de sala de aula e/ou atividades extracurriculares que afetam diretamente a sua aprendizagem e interação com os professores, colegas e demais membros da faculdade, este eixo também visa retratar as barreiras enfrentadas que dificultam a sua permanência na graduação e que deveriam ser ofertadas pela universidade.

Com isso, mediante as respostas deste eixo foi possível conhecer quais eram as condições às quais estavam submetidos participantes enquanto estudantes de cursos no ensino superior. Pode-se destacar a presença de respostas divergentes quanto à natureza destas condições, enquanto alguns mencionavam aspectos favoráveis, outros se queixaram de aspectos desfavoráveis para condições semelhantes por vezes distintos, o que deu origem cada qual a uma categoria.

##### **5.4.1 Aspectos favoráveis à formação**

Os aspectos considerados favoráveis para o processo de formação acadêmica foram pontuados por todos os participantes. No entanto, percebe-se que dentre os aspectos favoráveis têm-se menções aos apoios oferecidos pela universidade, por apoios oferecidos por professores ou colegas de turma ou ainda a flexibilização de materiais de uso individual do aluno. Dentre os apoios

mencionados encontra-se a adaptação de materiais de uso pedagógico e o apoio diferenciado dado pelo professor às especificidades de cada deficiência.

**Quadro 12. Ocorrência de respostas na categoria “Aspectos favoráveis à formação”**

<b>Eixo 4 Categoria 1</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Apoio da universidade														
Apoio do professor														
Apoio de colegas da turma														
Flexibilidade de materiais														

**Fonte:** Dados da pesquisa

À primeira delas, por 11 dos 14 estudantes referenciava, por exemplo, a adaptação das provas como destaca Flávia (UFSC)

*“[...] até na prova eles fazem uma prova separada para mim” e Victória (UNESP) “[...] ela (a prova) era transcrita... na verdade eu recebia a avaliação digital né... e aí eu lia com ela em braille já fazia também em versão digital e já entregava para eles em versão digital.” (Flávia, UFSC)*

Os alunos apontaram ainda uma flexibilização no tocante ao tamanho de letra utilizada em lousa ou xerox, digitalização de materiais, uso de vídeos dentre outros.

O fato a ser discutido é a busca pela igualdade de condições e acesso. Acredita-se que tal flexibilização de materiais pedagógicos seja o mínimo, por se tratar de algo aparente e concreto, que se deva oferecer para que a diferença seja vista como tal.

Outro aspecto muito recorrente nas falas foi o relacionado ao apoio de professores. Este foi mencionado por dez dos participantes e traziam os elementos atitudinais como principais apoios, como ilustram:

*“Tem professor que sabe que sempre fala mais voltado para mim com o rosto pelo menos para poder fazer leitura.” (Amanda, UNESP)*

E ainda:

*“[...]Jeu tive professores que chegavam e falavam: - eu vou passar um vídeo não deu para te passar antes o que você prefere? Quer que eu faça*

*áudiodescrição? Ele nunca tinha feito aquilo, mas ele falou como eu posso te ajudar? Aí sentou do meu lado e ficou fazendo áudiodescrição então muitas vezes eles sabem, é assim.” (Verônica, UFSCar)*

Ainda que situações como essas favoreçam a participação do estudante na universidade e demonstrem a preocupação do corpo docente em atender à demanda, é possível perceber na fala de Verônica que a medida tomada pelo professor demonstra-se como paliativa frente à falta de recursos oferecidos para sua aprendizagem.

Outros apoios menos ocorrentes, porém não menos importantes, se referem a apoio de colegas da turma para a realização de atividades de sala de aula, ou melhor, acompanhamento das aulas.

*“A universidade disponibiliza alguém para te acompanhar? não... eu sempre me virei, entendeu? Eu sempre pedi... se eu precisasse eu pediria ajuda, entendeu? Sempre tem uma pessoa que pergunta para onde eu quero ir ou o que quero fazer.” (Fabiana, UFSC)*

Os estudantes apontam tais iniciativas da universidade como apoios favoráveis à sua permanência e participação nas atividades acadêmicas; destes tem-se 5 ocorrências de respostas. A exemplo disto, quando Amanda (UNESP) diz que *“tem um funcionário da graduação que sabe a minha deficiência e ele sempre me ajuda”* estamos percebendo a importância do “todo” da universidade estar preparada para garantir um verdadeiro processo de inclusão, levando em conta não só o desenvolvimento acadêmico, mas também pessoal desse público.

Surge, então, uma nova situação problematizadora, já demarcada em outros momentos do texto, que revela o conhecimento desses estudantes como sujeitos de direitos legais. Há que se pensar sobre as formas de garantir a participação e aprendizagem de todos os estudantes sem a necessidade de contar com a disposição individual de professores ou colegas, muito embora tais iniciativas sejam fundamentais no estreitamento de laços entre parceiros.

Algumas situações estão sendo institucionalizadas e há o reflexo disto no cotidiano universitário, como menciona Flávia:



*"[...] todo começo de semestre a Coordenadoria chama todos os professores; tem uma reunião e fala: - Ó, a Flávia precisa de tal coisa; daí eles se preocupam." (Flávia, UFSC)*

É importante explicar a especificidade dessa fala de Flávia, visto que a UFSC se configura como única universidade (dentre as participantes da pesquisa) que tem o suporte consolidado por meio da coordenadoria de acessibilidade. Apesar de as outras duas universidades lócus deste estudo demonstrarem ações a favor da inclusão, organizando esforços para a implementação de ações institucionalizadas, até o presente momento a UFSC foi a unidade que apresentou direcionamentos mais pontuais e ações específicas desenvolvidas no campus.

Isso denota que a criação de serviços especializados, conforme os previstos na Lei Federal nº 12.611/2012, significam importante extensão no acesso de pessoas com deficiência a cursos superiores, na medida em que medeiam a permanência daqueles que até há pouco tempo estavam apartados desta etapa da educação.

Esse tipo de ação possibilita a convivência entre pares e favorece o estabelecimento de vínculos. Exemplos de atitudes de colegas da turma foram apontados por quatro dos nossos participantes como a disponibilização de anotações de aula ou ainda com atitudes mais incisivas como exemplifica Verônica (UFSCar):

*"Quando tava acontecendo o problema de professor não preparar partitura para mim e ficar aquela situação, meus colegas se propuseram a todo mundo chegar vendado na aula e falar com o professor olha nós viemos ter aula, para que o professor tivesse alguma atitude." (Verônica, UFSCar)*

Essa fala demonstra que a situação favorável que emergiu da atitude pontual dos colegas de Verônica salienta a fragilidade ainda existente na universidade no que tange ao oferecimento de medidas concretas para a viabilização de condições acessíveis de formação. Atitudes como essa nos remete à problematização de que o que precisa ser alterado são as estratégias institucionais que são oferecidas para a participação efetiva dos alunos, deficientes ou não, em situações de aprendizagem. Nessa direção, Pletsch (2009) remete que não são somente os documentos legais que mudarão a

realidade educacional mas, sim, como Castro (2011) assinala, apontando que é por meio da eliminação de barreiras atitudinais, a proposição de medidas específicas de formação de docentes e adequações estruturais que vão permitir que o ambiente universitário se torne menos excludente.

#### 5.4.2 Aspectos desfavoráveis à formação

Diferentemente dos aspectos pontuados como favoráveis, não foram todos os participantes que apontaram aspectos desfavoráveis à sua permanência e participação na universidade. De 14 participantes, nove se manifestaram de modo negativo frente a aspectos relacionados à universidade, aos professores e a materiais pedagógicos, conforme segue:

**Quadro 13. Ocorrência de respostas na categoria “Aspectos desfavoráveis à formação”**

<b>Eixo 4 Categoria 2</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Falta de apoio e/ou estrutura da universidade			■	■	■					■			■	
Falta de apoio do professor	■	■	■	■								■	■	
Falta de flexibilidade de materiais	■		■	■								■	■	
Iniciativa individual para obter recursos favoráveis			■						■		■	■		

**Fonte:** Dados da pesquisa

O maior número de ocorrências negativas (seis) esteve concentrado na postura dos professores em sala de aula, especialmente na relação professor e aluno com deficiência. Alguns trechos dos diálogos que nos chamaram mais atenção:

*"[...] olha, eu acho que deveria existir uma conscientização maior por parte dos professores, eu acho que essa é a principal carência assim que eu sinto, eu acho que os professores são muito desvinculados dessa questão." (Victória, UNESP)*

Ou ainda:

*"[...] tinham alguns professores que falavam olhando para lousa." (Andréa, UFSCar)*

É importante ressaltar que na fala de Andréa, na situação de deficiente auditiva, queixa-se da postura de alguns professores em falar olhando para a lousa, visto que se utiliza de leitura orofacial para a comunicação. Tal dificuldade demonstra-se muito recorrente a este tipo de deficiência, apontado também por André (UFSC) "*muitas vezes quando o professor vira pro quadro achando que tá com o FM e pode falar de boa, as vezes dá, mas as vezes o corpo bloqueia o sinal*" e tantos outros participantes em pesquisas semelhantes com esse público.

Ainda relacionado à postura dos professores, acreditamos que o discurso de Verônica (UFSCar) nos traz uma reflexão bastante pertinente:

*"Eu tive professores que acham mais fácil querer me dar uma prova mais fácil de percepção auditiva. Eu questioneí, eu falei: - Escuta, eu tenho problema visual, eu não tenho problema auditivo, então o que eu preciso é condições. Eu preciso que você me forneça o material necessário com antecedência, mas prova mais fácil não; isso eu não aceito se você vai me dar uma prova mais fácil tem que dar para todos os meus colegas." (Verônica, UFSCar)*

Um olhar aligeirado para as deficiências traz concepções como a descrita por Verônica. Não há receitas para o trabalho educativo. É necessário o olhar atento do corpo docente para as especificidades de seus alunos. Para tanto, propor a flexibilização de conteúdo não se refere à consideração de limitar o indivíduo. É necessário perceber a necessidade dele e oferecer os recursos necessários para o acesso ao conhecimento.

Seguido esse panorama, cinco participantes reconheceram como desfavoráveis situações de falta de flexibilidade de materiais pedagógicos. Como caso de Victória (UNESP) ao questionar o professor sobre a sua necessidade de um texto em braile:

*"O professor chegar com o texto na sala e eu falar "Prof. o Sr. levou pro LAD para fazer a digitalização? - Ah não, eu trouxe o texto impresso e alguém lê para você"... essa foi a principal barreira." (Victória, UNESP)*

Outro exemplo que clama pelo mínimo de direito, pode ser observado em:

*"E aí era muito assim, ah pega de ouvido e eu ficava revoltada, eu falava por que eu tenho que pegar de ouvido e os outros não? Eu também tenho direito de ter uma partitura." (Verônica, UFSCar)*

Ambos com quatro ocorrências, tem-se menção à falta de apoio da universidade e o desgaste individual para uma autoexplicação. No que se refere à universidade, os estudantes apontam a falta de formação acerca da educação especial nos próprios cursos universitários.

*"[...] uma tremenda falha dos cursos de licenciatura é:: infelizmente não ter realmente essa formação voltada para educação especial... agora no curso de Letras por exemplo eles tão implantando LIBRAS né... na grade... mas essa reforma ainda não aconteceu, né." (Viviana, UNESP).*

Por fim, André (UFSC) lamenta, *"não tem muito deficiente na universidade para universidade sentir que precisa mudar (...) é mais conveniente é mais fácil"*.

Os estudantes mencionam o desgaste pessoal sofrido ao precisar tomar iniciativa a todo o tempo para obter recursos favoráveis à sua condição e pedir que esta seja considerada. Falas como: *"Eu já no primeiro dia de cada semestre, eu chamo eles para explicar tudo, as minhas dificuldades. A maioria aceita numa boa"* (Mariana, UNESP) e *"A gente vai lá conversa, bate de frente, se cansa de bater de frente para o quê?"* (André, UFSC) retratam o quão desagradável deve ser a situação.

Os primeiros três temas foram mencionados na categoria anterior com a face positiva, fato que merece nossa atenção. Nesse sentido, é importante evidenciar a dicotomia existente no discurso das participantes sobre a preocupação dos professores com o atendimento das necessidades individuais desse alunado. Destacam-se iniciativas de alguns professores em colaborar com a aprendizagem e formação universitária dos estudantes, enquanto outros ainda demonstram os resquícios de uma educação homogeneizadora, onde só se torna possível ensinar os que apresentam similaridades nas condutas.

Com isso, é possível observar que o mesmo cenário pode ter diferentes perspectivas a serem avaliadas e que as análises dependerão de uma multiplicidade de fatores, tais como a orientação oferecida aos professores para o trabalho com este público na universidade, a disposição individual em comprometer-se com o trabalho pedagógico, a disponibilização de recursos que subsidiem a aprendizagem em sala de aula e até mesmo que postura individual do estudante em reconhecer suas necessidades e reivindicar por uma formação adequada.

Segundo Dias Sobrinho (2010), a “democratização” acontece na proporção em que se ofereçam meios de permanência sustentável, com condições adequadas de formação. Assim, para assegurar igualdade, faz-se necessário que o Estado promova ações capazes de estimular a inserção de grupos socialmente vulneráveis a terem acesso aos bens produzidos pela humanidade. Assim, para pensar em uma educação democrática, será necessário transcender a possibilidade de ampliação de vagas, mas ofertar possibilidade a todos para cursá-la de forma efetiva.

Isso posto, recorre-se aos estudos de Pinho (2011, p. 124) para afirmar que, por igualdade era entendido “[...] tratar igualmente os iguais, com os mesmos direitos e obrigações, e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade.” Tal prerrogativa, para o autor, permite pensar que ignorar estas diferenças tem contribuído para acirrar as desigualdades existentes, uma vez que nem todo tratamento desigual é inconstitucional e somente o respeito à diversidade humana possibilitará alargar as formas de pensar as desigualdades.

## **5.5 Eixo 5 - Expectativas sobre a formação universitária**

Todo processo educativo se desenvolve arrolado a expectativas e projeções de quais serão os próximos passos a trilhar. Nessa medida, este eixo buscou conhecer as perspectivas profissionais dos estudantes, além de aproximar-se das expectativas pessoais diante da sua formação universitária. Nesse sentido, estão descritos aspectos particulares de cada participante no que se refere às suas aspirações à conclusão de sua graduação.

### 5.5.1 Perspectivas profissionais

As respostas agrupadas nesta categoria denotaram um panorama geral de quais são as perspectivas profissionais dos participantes deste estudo. Desse modo, a fala destes foi agrupada de acordo com as similaridades, alçando as considerações particulares de cada estudante.

**Quadro 14. Ocorrência de respostas na categoria “Perspectivas profissionais”**

Eixo 5 Categoria 1	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victoria	Virginia
Seguir a carreira do curso em formação														
Seguir carreira acadêmica (pós-graduação)														
Não seguir a carreira em formação														

**Fonte:** Dados da pesquisa

Apenas um dos participantes não se posicionou quanto a perspectivas profissionais decorrentes da sua formação universitária. A maior parte (nove) deles afirmaram almejar seguir a carreira do curso de formação ao qual pretendem receber o título na universidade. Flávia, que cursa Pedagogia já tem uma posição quanto sua atuação profissional: “[...] *aí eu pretendo ser professora (...) na educação infantil*”, bem como Andréa, mesmo sem ter certeza da especificidade do trabalho, não pretende sair da área do curso em andamento que é a biologia: “[...] *eu não tenho nenhum objetivo específico ainda, mas eu gosto bastante das áreas de ecologia zoologia... pretendo trabalhar em uma dessas áreas*”.

Em contraponto, percebemos três ocorrências de participantes que não pretendem atuar na área em que estudam. Um deles é Fabiana, que cursa letras/ tradutor, mas aspira à área do direito.

“Você pretende trabalhar na área? Não. *Eu pretendo fazer direito... e trabalhar... na verdade é porque meu sonho sempre foi ser diplomata.*” (Fabiana, UFSC)

Os outros dois casos são participantes que também se enquadraram no caso anterior (de almejar seguir a carreira), mas pontuam alguma característica da profissão que não pretendem realizar. Seguem os dois exemplos:

Valentina (UFSC), que cursa letras/tradutor:

*“[...] como professora não. eu to... eu ainda não sei, mas assim como professora não, mas eu to inclusive área de tradução to começando a gostar aí eu to fazendo além do da grade... como é que eu vou dizer? Que é.”* (Valentina, UFSC)

E Virgínia, que cursa Geografia:

*“[...] eu gosto de trabalhar muito com educação ambiental, mas eu acho que eu não tenho muito talento para dar aula não.”* (Virgínia, UFSC).

Alguns dos estudantes ressaltaram aspirar à continuidade dos estudos acadêmicos. Nesse sentido, cinco dos participantes almejam, por exemplo, cursar o mestrado. Amanda, estudante do curso de Ciências Sociais afirma:

*“[...] mas eu pretendo seguir carreira acadêmica... assim eu gosto, adoro assim e...eu pretendo seguir com meu projeto da PIBIC levar pro meu mestrado, meu doutorado, pro pós doc.”* (Amanda, UNESP)

As respostas agrupadas nesta categoria demonstram que a escolha pelo curso, em grande medida vai ao encontro das habilidades individuais dos estudantes, não surgindo relatos em que a condição de deficiência pudesse limitar ou direcionar as escolhas dos participantes. Desse modo, observa-se ocorrência de somente três estudantes que relatam não ter interesse em seguir carreira de acordo com sua formação universitária; uma delas aponta, inclusive, que pretende aliar os conhecimentos adquiridos com outra profissão.

Em contrapartida, importante número de estudantes (cinco) tem interesse em continuar os estudos e aprimorar seus conhecimentos na área pretendida.

De certa forma, os estudantes, embora com as dificuldades inerentes do processo, e com o fruto de sua luta pela formação universitária, demonstram-se favoráveis a escolhas pela carreira.

### 5.5.2 Perspectivas pessoais

Os dados coletados e elencados nesta categoria tratam de discutir aspectos que transcendem à formação acadêmica, focalizando a formação pessoal destes estudantes. Dessa forma, estão descritas, no quadro a seguir, as contribuições pessoais que o ingresso na universidade possibilitou.

**Quadro 15. Ocorrência de respostas na categoria “Perspectivas pessoais”**

<b>Eixo 5 Categoria 2</b>	Alex	Amanda	André	Andréa	Fabiana	Felipe	Fernando	Flávia	Mariana	Valentina	Vanessa	Verônica	Victória	Virgínia
Relação à autonomia e/ou maturidade pessoal		■		■				■		■		■	■	
A forma de pensar o mundo					■	■								■
Desenvolvimento de habilidades específicas/ acadêmicas									■		■	■		■
Ganhos materiais	■		■								■			

**Fonte:** Dados da pesquisa

O principal ponto levantado concentra-se na independência adquirida ao longo do curso, com a conquista de maior autonomia ou maturidade pessoal. Nesse sentido, têm-se seis ocorrências, como os exemplos:

*“[...] é que se antes eu me achava uma pessoa que tinha autonomia, empoderamento a faculdade me deu ainda mais porque eu preciso cuidar das minhas coisas, sabe?” (Amanda, UNESP)*

*“[...] ah eu amadureci muito... eu cresci... eu passei a me virar sozinha.. a minha mãe trazia eu no começo depois eu disse para ela: não, eu consigo.” (Flávia, UFSC)*

Quatro dos participantes mencionaram a conquista de habilidades específicas como “escrever, ler” (Mariana, UNESP) ou ainda “o que ficou para



*mim é o seguinte: o meu TCC eu acho que paga tudo.*” (Verônica, UFSCar). Outros dois temas, ambos com três ocorrências cada um, foram mencionados nas conquistas pessoais decorrentes da universidade: questões relacionadas a formas de pensar o mundo e as relações entre as pessoas ou ainda relacionadas a aquisições materiais. Em relação à primeira:

*“[...] abriu muito a minha mente para certas coisas... vi muitas coisas que eu não queria ter visto... vi algumas coisas surpreendentes em questão de amizade... do que uma amizade é capaz...”* (Fabiana, UFSC)

*“[...] ganhar emprestado um FM é... faz muita diferença não só dentro da faculdade como fora... em conversa com os amigos às vezes eu uso o FM com eles também para ajudar a entender melhor... Sempre no computador eu uso o FM sempre porque o fone de ouvido e o FM é completamente diferente.”* (André, UFSC)

Os relatos dos participantes no aspecto mencionado salientam considerações comuns a todos os jovens que se propõem a cursar a graduação. A maturidade alcançada com as vivências em grupo na universidade é fundamental na consolidação de perspectivas pessoais e enfrentamento da realidade para além da universidade. Além disso, alguns estudantes pontuaram que a universidade possibilitou o acesso a bens que promoveram maior autonomia em esfera social. Tais situações parecem favoráveis e os estudantes demonstram-se satisfeitos com o alcance de sua independência e empoderamento, como relata Victória (UNESP) *“[...] eu acho que uma coisa assim relacionada à deficiência que foi muito positiva é que... eu acho que pude conhecer melhor talvez os meus direitos e pude saber o que quero para mim.”* Nota-se que, assim como para quaisquer outros indivíduos, inclusive àqueles sem deficiência, no que tange as questões pessoais, a universidade promove a ampliação de seus conceitos e maturidade frente à vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*“A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.”*  
Marcel Proust

Tornar a educação superior igualmente acessível a todos que almejam cursá-la tem se constituído numa das metas principais dos profissionais que pesquisam e legislam sobre o direito básico do acesso à educação. A provisão de políticas públicas que visem ao desenvolvimento de ações afirmativas direcionadas a amenizar as condições de desigualdade e exclusão de pessoas com deficiência, como uma parcela do alunado investigado, tem sido uma ação importante na eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a participação desse público também na universidade.

Tendo em vista que este estudo propôs examinar como estudantes de três universidades públicas analisam as condições de acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência em cursos de graduação, considera-se pertinente levantar algumas reflexões acerca da problemática investigada. Propôs-se, então, tecer breves considerações, buscando apoio nos apontamentos daqueles que vivenciam esse processo, o que traz subsídios fundamentais para pensar a consolidação de uma universidade inclusiva.

Esta pesquisa limitou-se a entrevistar uma pequena parcela da população com deficiência que está na universidade. Contudo, pode-se considerar que este recorte da realidade permitiu levantar apontamentos importantes a respeito do assunto principalmente por destacar o ponto de vista daqueles que vivenciam o contexto universitário.

Apesar da vasta formulação de políticas públicas direcionadas a apoiar a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade, os dados apresentados pelo censo da educação superior (INEP, 2014) revelam que do total de estudantes com deficiência (33.377) autodeclarados representam 0,43% da totalidade de vagas preenchidas na universidade. Muito embora sejam ofertadas vagas e disponibilizados recursos considerados acessíveis para o acesso ao exame vestibular, pouco se sabe sobre as

condições de permanência para conclusão dos estudos com êxito, nessa etapa de ensino.

No que diz respeito à trajetória escolar na educação básica, o Eixo 1- Trajetória escolar: da educação básica ao ensino superior - trouxe dados sobre como aconteceu a escolarização daqueles que apresentam matrículas em cursos superiores, evidenciando que sete, dos dez estudantes que apresentaram a condição de deficiência desde a infância, tiveram apoio educacional especializado durante seu percurso na educação básica, o que pode ter contribuído para sua escolarização e acesso à universidade. Quatro participantes adquiriram a deficiência na vida adulta, o que justificou a ausência nos relatos de apoios e/ou serviços especializados na descrição dos mesmos sobre sua trajetória educacional.

Ao direcionar o olhar para o ingresso na universidade, os estudantes apontaram que os recursos disponibilizados para o exame vestibular permitiram que a prova fosse acessível àqueles que se candidataram a uma graduação. Observou-se que, embora os editais tivessem garantido algumas medidas específicas para tornar o exame acessível, as três universidades disponibilizaram alguns recursos pontuais para candidatos que necessitaram, oferecendo desde sala com intérprete, leitor, escriba e provas em tamanhos especiais.

Em certa medida, estas ações representam um avanço para a eliminação das barreiras no acesso de pessoas com deficiência na universidade. Por outro lado, a falta de conhecimento acerca das especificidades educacionais deste segmento populacional, envolvendo uma equipe especializada, pode gerar equívocos no processo de identificação das mesmas, como quando um estudante com baixa visão revela não ter recebido nenhum apoio para fazer a prova, enquanto outro que havia se declarado com deficiência auditiva teve disponibilizado durante o exame o serviço de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais, mesmo não sendo usuário desse sistema linguístico. Assim posto, nota-se que a ausência de profissionais qualificados no ato da gestão das políticas institucionais que orientam a organização dos exames vestibulares, pode gerar inúmeros entraves para reconhecer e avaliar demandas apresentadas pelo público em questão,

descaracterizando o entendimento diferenciado, na oferta oportunidades iguais de acesso a Educação Superior.

Com vistas à garantia de participação nas diversas atividades que um curso de graduação exige, definida como aquelas que apoiam sua permanência na universidade, os relatos analisados no Eixo 2 – Percepção dos estudantes sobre os apoios oferecidos pela universidade durante a graduação – os participantes relataram terem recebido materiais e/ou apoios mediante a solicitação em situações específicas tais como: realizar provas adaptadas, acesso a textos de maneira antecipada, transcrição de material para Braille, uso de recursos de tecnologia assistiva, entre outros. Embora seja possível identificar a oferta dos recursos mencionados, sua oferta parece nos relatos dos participantes condicionada à percepção e consciência que os mesmos adquiriram das suas próprias necessidades, como possibilidade negociação com os professores. Nesta direção parece ter ficado a cargo dos estudantes a responsabilidade por traçar os procedimentos que os levarão a concluírem com êxito esta etapa de ensino.

Neste mesmo eixo, a bolsa de estudos foi considerada quesito de apoio financeiro à permanência na universidade, apesar de não ter sido declarada como um auxílio comum a todos os participantes deste estudo. Tais medidas revelam que as políticas de apoio a permanência estudantil (BRASIL,2010) nas universidades investigadas são compreendidas e praticadas de modo diferenciadas para o público mencionado. Por meio da consulta a documentos disponíveis no site das universidades apenas a UFSC informa em seu site institucional que dispõe de uma equipe multiprofissional, responsável pelo atendimento à demanda com necessidades especiais, constituída por uma Coordenadoria de Acessibilidade. Esta por sua vez tem por finalidade promover ações que visem equiparar as condições de acesso ao conhecimento para esses estudantes, disponibilizando monitores que os acompanham, orientação a professores e funcionários, apoio aos estudantes no que tange à sua formação pessoal e profissional, além de elaborar ações de conscientização da comunidade universitária.

Quando convidados retratar como conceituavam a acessibilidade, na análise do Eixo 3 – Condições de acessibilidade na universidade - os participantes optaram por relatar exemplos e/ou situações vivenciadas por

peças com diferentes deficiências no contexto universitário distinguindo, na maioria das vezes, da análise da própria condição declarada. Os exemplos relatados referiam em geral, sobre os aspectos da desobstrução de barreiras físicas, de comunicação e de locomoção para a livre circulação destas pessoas nos diferentes espaços da universidade, limitando o conceito de acessibilidade aos âmbitos mencionados.

No que diz respeito às barreiras enfrentadas em sala de aula, referindo-se ao entendimento de suas especificidades e planejamento de aulas e atividades que alcancem suas possibilidades de usufruir do conhecimento como os outros colegas, no Eixo 4 – Perspectivas sobre o processo de aprendizagem em sala de aula - a principal queixa dos estudantes nas três universidades aconteceu por conta da falta de formação dos professores para lidar com o processo de aprendizagem do seu alunado em sala de aula. Ainda ao analisar os relatos dos participantes neste eixo, observou-se que barreiras físicas são as de menor importância, frente às atitudinais. Analisaram que, embora necessitem de reparos e de planejamento acessível, a universidade busca adequações focais, quando necessário. Entretanto, assim como mencionado por uma participante, não há investimento na formação dos professores e programas que colaborem com a conscientização da comunidade universitária. Talvez esse seja um dos aspectos a ser explorado em próximos estudos referentes ao tema.

Os resultados da pesquisa evidenciaram as falas dos participantes que, apontam que além dos recursos materiais, pedagógicos e infraestrutura adequada, torna-se imprescindível que ocorra também uma mudança de atitude da sociedade diante da deficiência, pois as barreiras “invisíveis” estão enraizadas a ponto de competir com os obstáculos concretos que “comumente excluem ou marginalizam as pessoas com deficiência dos processos naturais que promovem o acesso à escolarização, à empregabilidade, ao lazer, à informação, à cultura e aos demais sistemas sociais.” (GUEDES, 2007, p.29). Assim, a contribuição deste estudo se configura na voz dos estudantes com deficiência, possibilitando ouvir àqueles que sabem da demanda da universidade e conhecem suas limitações frente a esse processo.

No que tange as aspirações frente à graduação, os trechos apresentados no Eixo 5 – Expectativas sobre a formação universitária – trazem aspectos que consolidam a função que a universidade desempenha na formação pessoal e profissional de cada indivíduo. Observa-se então que os resultados aqui apresentados surpreendem na medida em que apontam para um discurso ascendente com referências positivas no atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência, há que se apurar olhares destes sobre a sua permanência na universidade, uma vez que a responsabilidade pelo sucesso e providências dos apoios a serem oferecidos parecem recair sobre o grau de consciência que os mesmos tem da suas necessidades e/ou demandas educacionais. Assim, analisar o ponto de vista dos protagonistas desse processo rumo à compreensão dos sentidos atribuídos as barreiras que limitam sua plena participação na universidade, pode ser um caminho promissor na superação das desigualdades ainda existentes nesta etapa de ensino.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 11 out 2015, Rio de Janeiro, 2015.148p. NBR 9050:2015.

ARANHA, Maria Saete Fábio. **A fundamentação filosófica**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2004. v4. 28f.

BARNES, Colin. Un chiste “malo”: rehabilitar a las personas com discapacidad em uma sociedad que discapacita? In: BROGNA, Patricia. **Visiones e revisiones de la discapacidad**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2009. p.101-122.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto, ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise das Condições de Acessibilidade no Ensino Superior: um estudo com Pós-Graduandos**. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP.2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 06 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**. 07 jul.2015, Brasília, DF,2015c. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Resolução nº 2, de 26 de agosto de 2014**. Estimativas da população, para Estados e Municípios com data de **referência** em 1º de **julho** de 2014. Brasília: IBGE. 2014. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_25896023\\_RESOLUCAO\\_N\\_2\\_DE\\_26\\_DE\\_AGOSTO\\_DE\\_2014.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25896023_RESOLUCAO_N_2_DE_26_DE_AGOSTO_DE_2014.aspx) . Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de 17 de **novembro** de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 08. mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 08/2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. SEESP/GAB. 20 de abril de 2011b.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 27. ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) . Acesso em: 08. mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, 26 ago. 2009. Brasília, DF, 2009b Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) . Acesso em: 08. mar. 2015.



\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto legislativo nº 186/ 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10. jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 30 de set 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 555/2007, de 05 de junho de 2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue para o Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 08 dez 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm) . Acesso em: 27 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 fev 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284, de 07 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 2001b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1999a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 27 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe de requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1999b Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> . Acesso em 18 jun 2014.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**, 2010, 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no Ensino Superior: Instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos**. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PACHECO, Renata Vaz. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial (UFES)**, Santa Maria/RS, v. 2, n. 27, p. 151-169, 2005.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. **Revista Internacional De Direitos Humanos**. São Paulo/SP, ano 5, n. 8, p 42-59, jun./2008.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1223-1245, out-dez. 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora, BARBOSA; Livia, SANTOS; Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora (org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras livres, p.97-115, 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR 215p.

DUARTE, EMERSON RODRIGUES. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora., Juiz de fora, MG. 163p.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade** – Rio de Janeiro: WVA Ed., 2007.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, nº 1, jun. 2003.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 229 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-São Paulo.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, nº3, p. 557-566, 2012.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior: Questão de Educação e Empregabilidade**. 2007. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** - Tradução: Mathias Lambert. Data da digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1963.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.79-108.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.15-57.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Divulgados sinopse e microdados do Censo de 2014**. Assessoria de Comunicação Social. 02 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp\\_id%3D101\\_INSTAN6AhJ%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-2%26p\\_p\\_col\\_pos%3D1%26p\\_p\\_col\\_count%3D2%26p\\_r\\_p\\_564233524\\_tag%3Ddestaque](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/divulgados-sinopse-e-microdados-do-censo-de-2014?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_id%3D101_INSTAN6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26p_r_p_564233524_tag%3Ddestaque) Acesso em: 03 fev. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Edital nº 6**, de 15 de maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2015/edital\\_enem\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf). Acesso em: 13 dez 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf). Acesso em: 09 ago. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Microdados do Censo da Educação Superior. Graduação (2010-2014)**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 06 fev. 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início de século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004a. (Coleção Educação Contemporânea).

JANUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções da educação do deficiente. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, Maio 2004b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp. 41-54. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100004&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 12 fev 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Antônio M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n.7, p.13-40, 2006.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, Curitiba, n.23, p. 185-202, 2004.

MASINI, Elcie; BAZON, Fernanda. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

MAZZONI, Angel Alberto; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p. 121-126, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014, 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2014.

MOEHLECHKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov.,2002.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p. 35-52. 2008.

MOREIRA, Laura Cereta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão, **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, nº 25, 2005.

MOREIRA, Laura Cereta. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implementação à concretização. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1ed. Marília: ABPEE, 2011.

MOREIRA, Laura Cereta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gerke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MORENO, Jamile Coelho. Conceito de minorias e discriminação. In: **Revista USCS – Direito**, ano X , n. 17, jul./dez. 2009.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arroza (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UESCO/IESALC, 2002.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 269-279.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, Kátia Flores; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BEVILACQUA, Maria Cecília; **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006.

OLIVEIRA, Mário Ângelo; MELLO, Giovanna Cunha; ISSA, Tiago Santos. O Direito Fundamental à Educação em Face das Ações Afirmativas. **Revista Espaço Jurídico**. Joaçaba, v.13, n 2, p. 337-352, jul./dez. 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. Políticas de inclusão no sistema de educação superior brasileiro: o setor público e o privado. (Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da Associação de Estudos Latino-americanos). 2012. San Francisco. In: **Congresso da Associação de Estudos Latino-americanos**. San Francisco, Califórnia. 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (org.) **Ensino Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALQ UNESCO, 2002.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul-dez, 2006.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

Organização das Nações Unidas. ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 2006.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Rio Grande do Sul.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

PINHO, Rodrigo Cezar Rebello. **Teoria Geral da Constituição e Direitos Fundamentais**. 11 ed. vol. 17. São Paulo: Saraiva, 2011.

PORÉM, Maria Eugênia; GUARALDO, Tamara de Souza Brandão. A Comunicação Pública e o Desenvolvimento e Difusão da Leitura no Brasil: estratégias da campanha “Mãe, lê pra mim” do Instituto Pró-Livro. 2011, Araraquara. In: **XV Colóquio Internacional da Escola Latino-americana de Comunicação – Celacom**, Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/porem-guaraldo-2013-comunicacao-publica-desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

RAMBO, Carla Patrícia. **A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2011. 152fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá- Paraná, 2011.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso: 07 out. 2014.

ROSSETO, Elisabeth. Políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil, **Revista Temas & matizes**: políticas educacionais, Cascavel, n. 13, p.49-57, jan-jul, 2008.

ROSSETO, Elisabeth. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior, 2009. Campinas. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: História sociedade e educação no Brasil, 2009, Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2009. Disponível em:

[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../WrKNHCJb.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../WrKNHCJb.doc).

Acesso em: 05 nov. 2013.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013, 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

SIQUEIRA, Inajara Mills, SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.-abr. 2010.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In: DINIZ, Débora (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras livres, p.117-141, 2010.

SILVA, José Carlos Barboza da. A política educacional e suas implicações no ensino superior. **Aprender- Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano VII nº12, p 85-105, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p.16-34, 2006.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira. **LDB e Educação Superior: Estrutura e funcionamento**. 2º Ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005 -2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179f. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Elisa Márcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Caleidoscópio*, v. 10, n. 1, p. 12-23, jan/abr 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**, Brasília: M. J. CORDE, 1994.



UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Unesco. 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. **Portal da reitoria**. [internet]. Florianópolis: UFSC, 2015a. Disponível em: <http://ufsc.br/>. Acesso em: 02 mai. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. **Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)**. Florianópolis: UFSC, 2015b. Disponível em: <http://cae.ufsc.br/>. Acesso em: 02 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. **Edital nº 03/COPERVE/2015**. Concurso Vestibular UFSC/2016. Disponível em: <http://vestibular2016.ufsc.br/files/2012/07/Edital03-VestibularUFSC2016.pdf>. Acesso em: 13 dez 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. **UFSC desenvolve ações para promover acessibilidade aos estudantes**. Florianópolis. 23 de setembro de 2013. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2013/09/ufsc-desenvolve-acoes-para-promover-acessibilidade-aos-estudantes/>. Acesso em: 12 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. [internet]. São Carlos: UFSCar, 2015 Disponível em: <http://www2.UFSCar.br/aUFSCar/auniversidade.php>. Acesso em: 02 mai. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP [Internet], São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/perfil/>. Acesso em: 22 fev. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Permanência Estudantil**. 18 de Fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/proex/permanencia-estudantil/>. Acesso em: 12 já. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Anuário Estatístico da UNESP 2014**. São Paulo, disponível em: [https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario\\_2014.pdf](https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2014.pdf). Acesso em: 06 out 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. **Portaria nº 12**, de fevereiro de 2014. Cria comissão permanente de inclusão e de acessibilidade da Unesp. Disponível em: <<http://www.unesp.br/Modulos/Noticias/13404/portaria-comissao-fev2014-1.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2016.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. (Coord.). **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. 2005. 140p. Disponível em: <http://sid.usal.es/bdocus/discapacidad/12676/8-4-1/a-integrac%C3%A3o-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia-na-educac%C3%A3o-superior-no-brasil.aspx> Acesso em: 17 jul 2014.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VUNESP - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.

**Manual do Candidato – 2015.** Disponível em:

[http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/vnsp1503/VNSP1503\\_306\\_030591.pdf](http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/vnsp1503/VNSP1503_306_030591.pdf) Acesso em: 13 dez 2015.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> > Acesso em: 15 set. 2015.

# APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
FACULDADE DE FIFOLOSIA E CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Título da pesquisa:** CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: o ponto de vista de estudantes com deficiência

**Pesquisadora:** Kele Cristina da Silva

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo tem por finalidade examinar como as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida conceituam as condições de acessibilidade das universidades públicas brasileiras. A pesquisa objetiva identificar o conceito de acessibilidade presente nos discursos dos estudantes com deficiência e investigar como o público-alvo desta pesquisa qualifica as oportunidades de acesso e permanência na universidade no que tange às condições de acessibilidade e favorecimento à inclusão no ensino superior.

Assim, solicitamos sua colaboração para o preenchimento do questionário online e seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e ou trabalhos de natureza científica.

Caso aceite participar informamos que seus direitos estão garantidos pelo Comitê Nacional de Ética / Resolução 196/96. Sua participação estará restrita a responder um formulário, cujos dados posteriormente serão analisados e poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações.

A autorização para divulgação dos dados recolhidos na plataforma virtual é uma opção e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer momento do pedido mencionado, fica assegurado que não haverá qualquer prejuízo a sua participação junto à universidade.

Caso concorde com as informações aqui descritas saiba que:

- A) Os dados serão coletados a partir do envio de um formulário online aos e-mails dos estudantes matriculados na universidade;
- B) Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisas e atividades científicas tais como: divulgação dos materiais utilizados no curso, em periódicos e eventos, com total preservação da identidade dos participantes.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ concordo em participar da referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma.

Informo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos e mentais ou nos serviços prestados por esta universidade aos seus participantes. Declaro ainda estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do email kelecricri@yahoo.com.br

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

## APÊNDICE B - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP  
FACULDADE DE FIFOLOSIA E CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ ( ) Feminino ( ) Masculino

Etnia: ( ) Branca ( ) Negra ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outros

Universidade: \_\_\_\_\_

Unidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Curso

\_\_\_\_\_

Ano acesso: \_\_\_\_\_ Previsão para conclusão: \_\_\_\_\_

Período: ( ) Diurno ( ) Integral ( ) Noturno

Condição de deficiência? ( ) Deficiência física

( ) Deficiência auditiva/surdez

( ) Deficiência visual

( ) Deficiência intelectual

Especifique:

\_\_\_\_\_

Apoios necessários para a realização da entrevista:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

{PERGUNTA INICIAL} Comente um pouco sobre sua condição. Quais as causas da sua deficiência, congênita ou adquirida?

{P1} Comente sobre sua trajetória escolar.

{P2} Você se lembra de como fez o vestibular? Conte como foi esse processo.

{P3} Você se autodeclarou com deficiência no processo de inscrição para o vestibular? Teve algum apoio e/ou adaptação para fazer a prova?

{P4} Você tem conhecimento se a universidade oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes com deficiência? Você utiliza algum recurso e/ou faz uso de algum serviço? Qual? Exemplifique algumas situações de uso desses serviços? Quem financia e/ou promove seu acesso aos apoios?

{P5} Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina, etc). Considera que há barreiras de acessibilidade?

{P6} O que você entende por acessibilidade? Saberria me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

{P7} Você encontra facilidades ou dificuldades para cumprir suas atividades administrativas e acadêmicas (matrícula no sistema, entrega de documentos, localização de materiais no xérox, etc.)?

{P8} Você consegue acompanhar todas as atividades ofertadas pela universidade (cursos de extensão, palestras, reuniões etc)? Relate alguma estratégia que considere favorável/ desfavorável para sua aprendizagem.

{P9} Você acompanha as disciplinas do curso dentro do prazo regular? Considera que exista alguma facilidade e dificuldade para frequentar as aulas na universidade? Usa algum recurso específico?

{P10} Você acha que concluirá a graduação dentro do prazo previsto?

{P11} Você recebe algum apoio para cursar a universidade? Em caso positivo, qual a finalidade.

{P12} Depois que você foi aprovado no curso, você percebeu que houve mudanças no campus para atender suas necessidades? Quais? Você solicitou?

{P13} Como ocorre a sua relação com os colegas? Professores? E os profissionais da universidade?

{P14} Todos os professores conhecem e/ou consideram as suas necessidades educacionais e as consideram no planejamento das atividades/aula na sala? Você percebe alguma situação que seja favorável ou não para sua aprendizagem?

{P15} Como ocorre a avaliação da sua aprendizagem em sala de aula? Igual a dos demais colegas? Fale sobre isso.

{P16} Como você avalia as condições de acessibilidade da universidade. Você considera que suas necessidades são atendidas? Por quê?

{P17} Quais foram os pontos positivos que seu ingresso na universidade possibilitou? E qual a importância da conclusão desta formação na graduação para você?

{P18} Qual sua pretensão de trabalho, após a conclusão do curso?

{PERGUNTA FINALIZADORA} Você gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo para concluir o ensino superior?