


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru - Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Ana Paula Silva Cantarelli Branco

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO COM PÓS-GRADUANDOS**

BAURU

2015

ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO

**ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO COM PÓS-GRADUANDOS**

Dissertação apresentada, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob orientação da Profª Drª Lúcia Pereira Leite.

BAURU

2015

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli.

Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com Pós-Graduandos/ Ana Paula Silva Cantarelli Branco, 2015

164 f.

Orientador: Lúcia Pereira Leite

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

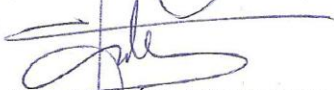
1. Acessibilidade. 2. Ensino Superior. 3. Políticas Públicas. 4. Universidade. 5. Educação Inclusiva I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2015, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Prof. Dr. JOSE LUIS BIZELLI do(a) Departamento de Antropologia, Política e Filosofia / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO, intitulada "Análise das Condições de Acessibilidade no Ensino Superior: Um estudo com Pós-graduandos". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE



Profa. Dra. ENICÉIA GONÇALVES MENDES



Prof. Dr. JOSE LUIS BIZELLI

DEDICATÓRIA

Aos estudantes,
sujeitos do estudo-piloto e da pesquisa,
que dispensaram iniciativa e tempo
de sua jornada cotidiana e
acadêmica, para me receber e, de
alguma maneira, compartilharam
expectativas, anseios, dificuldades,
desejos, realizações e conquistas,
possibilitando o acontecimento
desta pesquisa. A partir da
compreensão de suas vivências
significativas, foi possível
a concretização deste estudo, em
que se reviu o papel da Universidade
no tocante a seus direitos inerentes
como cidadãos. E a Deus, pela vida!!!

AGRADECIMENTOS

Neste ensejo de intensa alegria e satisfação, venho agradecer às pessoas com as quais me deparei, nesta caminhada, que de certa forma me ensinaram, toleraram, fizeram-me crescer e, conseqüentemente, trouxeram contribuições importantes para minha ascensão no âmbito da pesquisa.

Inicialmente, agradeço a Deus pela proteção a qual me proporcionou, nesta jornada de inúmeras viagens a Bauru e, mesmo diante das dificuldades, deu-me força e perseverança para concluir esta etapa;

Agradeço ao meu esposo Marco Antonio, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me, dando-me apoio e compartilhando saberes;

Agradeço aos meus pais, Paulo e Clarice, os quais me ofereceram carinho, conforto e dedicação à minha formação educacional/escolar, principalmente nesta etapa de conclusão do Mestrado;

Também ao meu irmão Fabrício, que esteve ao meu lado dispensando amor fraterno, preocupando-se com a minha caminhada;

Agradeço aos meus queridos tios e padrinhos Dayse e Crezo (*in memoriam*), os quais sempre se preocuparam com os meus estudos, procurando transmitir-me entusiasmo e incentivo, apostando em meu crescimento profissional;

Agradeço à professora e orientadora Dr^a Lúcia Pereira Leite, que me ensinou a traçar caminhos com precisão e sabedoria, possibilitando-me trilhar direções seguras, pois sempre esteve comprometida com as ações voltadas para a pesquisa, pautadas em uma postura ético-política;

Agradeço à professora Dr^a Sandra Eli Martins Sartoreto, pelo empenho e dedicação direcionados ao projeto do OBEDUC, fazendo com que cresça a cada dia, com muita energia e dedicação.

Agradeço à professora Dr^a Ligia Ebner Melchiori, que, durante meu percurso como aluna especial, acreditou em meu potencial, oportunizando-me muitas reflexões;

Agradeço à professora Dra Enicéia Gonçalves Mendes, por propiciar-me a ampliação de conhecimentos, promovendo reflexões acerca do desenvolvimento desta pesquisa;

Agradeço ao professor Dr. José Luís Bizelli, pela contribuição dispensada a esta etapa, por me proporcionar aprendizagens relevantes para esta área de pesquisa;

Agradeço a minha querida companheira de jornada Ana Paula Camilo Ciantelli, que, por meio de discussões, possibilitou-nos trocas de experiências, saberes, anseios, inseguranças e conquistas;

Ao grupo de estudos e pesquisa em Deficiência e Inclusão - GEPDI -, pelas discussões relevantes e aprofundadas acerca da temática proposta, agradeço a cada integrante, pelas vivências e trocas significativas;

Aos meus queridos amigos, Raquel e André, casal maravilhoso, os quais, durante as minhas ausências, soube entender e compreender meu momento de dedicação e empenho a este trabalho;

Agradeço à Fátima Bortoleto, que me ensinou o brilho da vida, que nada é impossível, que devemos ir à busca de nossos sonhos e fazer a vida valer a pena;

Agradeço aos colaboradores da UNESP, tanto de Bauru quanto de Araraquara, Botucatu e Jaboticabal, os quais me acolheram, compartilhando informações com todo empenho para que este trabalho fosse concretizado;

Agradeço ao OBEDUC/CAPES, por oferecer-me bolsa de estudos e acreditar que esta investigação sobre acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência fosse possível;

Agradeço a todos àqueles que, de alguma maneira, estiveram ao meu lado, mesmo longe, demonstrando suas preocupações, agregando valores através da arte do encontro, seja ele pessoal, seja virtual.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

(Hannah Arendt)

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento de Educação Especializado
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACI – Assessoria de Comunicação e Imprensa
APE - Assessoria Especial de Planejamento Estratégico
APT - Assessoria de Planejamento Estratégico
AVA – Ambiente Virtual do Aluno
C@THEDRA – Biblioteca digital da UNESP
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CSTI - Comitê Superior de Tecnologia da Informação
CT&I - Ciência Tecnologia e inovação
CVI - Centro de Vida Independente
DEB - Diretoria da educação básica presencial/CAPES
DF - Deficiente Físico
DOSVOX - sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz
DV - Deficiente Visual
ERIC - Education Resources Information Center Thesaurus
ES – Espírito Santo
EUA - Estados Unidos da América
FCAVJ - Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal
FCLAR - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências
FMBo - Faculdade de Medicina de Botucatu
FMABC – Faculdade de Medicina do ABC
IBBo - Instituto de Biociências de Botucatu
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MA - Maranhão
MEC - Ministério da Educação
MEC/SEESP – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
NBR - Norma Técnica Brasileira
OBEDUC - Observatório de Educação
OCR - Optical Character Recognition (Reconhecimento Ótico de Caractere)
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PGSC – Pós-graduação em Saúde Coletiva
PICD - Programa institucional de capacitação de docentes
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
PROPG – Pró-reitoria de Pós-graduação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UESC – Universidade Estadual de Santa Catarina
UFFRJ – Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICID – Universidade da Cidade de São Paulo

USP- Universidade de São Paulo

UU – Unidade Universitária

BRANCO, A. P. S. C. **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.

RESUMO

A participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no Brasil, tem aumentado, porém, ainda ocorre de modo parcial. O Governo Federal destaca ações afirmativas, que visam à efetivação de políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior, como Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Pro-Uni) e Programa Incluir, propostas que objetivam favorecer a igualdade de oportunidades para populações excluídas. Esta pesquisa objetivou analisar os suportes e as barreiras de acessibilidade encontradas pelos estudantes com deficiência, diante da sua participação no Ensino Superior de Pós-Graduação. Foram entrevistados cinco estudantes dos cursos de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Botânica, Genética, Zootecnia e Educação Escolar, identificados como total de estudantes com deficiência, nesse nível de ensino na UNESP. Do total de 12.818 estudantes matriculados no ensino superior de Pós-Graduação dessa Instituição de Ensino Superior, apenas 5 estudantes com deficiência, acessaram o nível de Pós-Graduação, representando uma parcela mínima de 0,039% do total geral de alunos matriculados e frequentando cursos de Mestrado ou Doutorado. Os dados das entrevistas foram analisados qualitativamente, de acordo com o método de análise de conteúdo. Pelo desenvolvimento deste estudo, foi possível notar a presença de mudanças parciais para as remoções de barreiras arquitetônicas, fato que pode contribuir para a inserção de estudantes com deficiências físicas e/ou mobilidades reduzidas, nesse nível de ensino, em detrimento da inserção de outros tipos de deficiências, os quais exigem alterações de outra natureza. De um modo geral, verificou-se que as unidades universitárias da UNESP vêm desenvolvendo ações, porém ainda insuficientes, para a garantia da permanência de pessoas com deficiência em níveis qualificados de ensino, tal como a Pós-Graduação. Entretanto, as unidades universitárias da instituição ainda têm, como principais desafios: modificações estruturais, remoção de preconceitos, maior apoio de âmbito metodológico, aquisição de *softwares*, maior utilização das tecnologias de informação e comunicação. Percebeu-se a ausência de equipe de profissionais especializados de suporte educacional, para lidar com as demandas específicas desse grupo. Os desafios existem e, para que sejam superados, é necessário que se tenha o engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos instituídos pelos gestores institucionais, visando às mudanças fundamentais em todos os âmbitos - estrutural, metodológico, comunicacional e atitudinal – nos espaços acadêmicos. Enfim, muito há que se fazer para permitir que haja um maior ingresso e a permanência efetiva de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior, de modo que se revertam os preconceitos e as barreiras atitudinais dirigidas a esse público.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino Superior. Políticas Públicas. Universidade. Educação Inclusiva.

BRANCO, A. P. S. C. **Analysis of the conditions of accessibility in University Education:** a study with post-graduating students. 2015. 164p. Dissertation (Master Degree in the Development and the Apprenticeship Psychology) – Universidade Estadual Paulista, Faculty of Science, Bauru, 2015.

ABSTRACT

The participation of impaired people in University Education in Brazil has partially been increasing. The Federal Government has highlighted affirmative actions that have the objective of implementing entry and permanency public policies in University Education, such as Restructuring the Federal Universities (Reuni), University for All Program (Pro-Uni) and Incorporate Program, proposals which aim at favouring the equality of opportunities for excluded populations. This research had the intention to analyze the supports and the barriers of accessibility found by impaired students in the face of their participation in the University Education of Post-Graduation. Five students from the Post-Graduation courses in Collective Health, Botanic, Zootechnics and Scholar Education had been interviewed, identified as a total of disabled students in this teaching level at UNESP. Just five disabled students out of 12.818 ones enrolled in the Post-Graduation program of this Institution of High Education have accessed the post-graduation level, representing a minimum portion of 0,039% from the overall total of students enrolled and attending Master or Doctorate courses. The interview data were qualitatively analyzed, according to the content analysis method. By developing this study, it was possible to notice the presence of partial changes for the removal of architectural barriers, a fact that can contribute to the insertion of students with reduced physical and/or mobility impairments in this teaching level, to the detriment of the insertion of other types of impairments, which demand other kinds of changes. Overall, it was verified that the university unities of UNESP have been developing actions, although being partial ones for guaranteeing the permanence of impaired people in qualified education levels, such as the Post-Graduation one. However, the university unities of this institution still have main challenges like: structural modifications, prejudice removal, more support from the methodological area, *software* acquisition, and larger use of information and communication technologies. The lack of specialized professional staff of educational support to deal with the specific demands of this group was also noticed. The challenges exist, and in order to be overcome, it is necessary to have the commitment from the public policies intertwined with the planning instituted by the institutional managers, aiming at fundamental changes in all scopes – structural, methodological, communicational and attitudinal – in the academic areas. Finally, there are many things that can be done to allow the entrance and the effective permanence of disabled people in the Public University in order to reverse the prejudice and the attitudinal barriers towards this public.

Key words: Accessibility. Higher Education. Public Policies. University. Inclusive Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - IN(EX)CLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: BREVE CONCEITUAÇÃO HISTÓRICA.....	20
CAPÍTULO 2 - ORIGEM DO CONCEITO DE ACESSIBILIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	26
CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS LEGAIS E HISTÓRICAS ACERCA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	36
3.1 Revisão de pesquisas nacionais sobre a inclusão no ensino superior	51
CAPÍTULO 4 - MÉTODO	62
4.1 Participantes	66
4.2 Local	71
4.3 Materiais e instrumentos	71
4.4 Procedimentos de coleta de dados	71
4.5 Procedimentos de análise dos dados	72
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	162
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	163

APRESENTAÇÃO

No cenário atual, a deficiência ganhou visibilidade nas discussões de diversos pesquisadores e pessoas engajadas com a causa na sociedade, em prol dos direitos das pessoas com deficiência, na esfera educacional.

Ao se pensar na participação desse segmento populacional em níveis mais elevados de ensino, observei um campo novo de conhecimento, pois, apesar da propagação de ações afirmativas, ainda percebi um número inexpressivo de pessoas com deficiência as quais acessam o Ensino Superior, comparado à população em geral. Talvez, pelo histórico de exclusão vivenciado e pelas suas reivindicações pouco ecoarem, ainda imperam espaços de desigualdade de oportunidades, de modo que seus direitos são negados e/ou violados.

O caminho que esta pesquisa percorreu me permitiu observar a maneira com que os alunos acessaram o ensino superior de Pós-Graduação e como puderam contribuir com o mapeamento da realidade educacional encontrada.

Busquei averiguar se as políticas públicas educacionais se mostraram eficazes, ou seja, se alcançaram sua concretude em forma de ações, rompendo ideologias, preconceitos, porque foi lhes dada liberdade e autonomia, a fim de que revelassem seu processo de in(ex)clusão.

Ao dirigir meus estudos para a área da inclusão social, em particular na esfera educacional, iniciei uma reflexão e comecei a questionar se é a acessibilidade que promove a inclusão, ou se é o fato de a pessoa ser matriculada que lhe confere a acessibilidade. Procurei discorrer sobre essa ideia, ao longo desta dissertação.

No entanto, para que os dispositivos legais sejam cumpridos, é preciso ultrapassar o discurso e a efetivar ações para que, de fato, as universidades possam ser acessíveis, promovendo a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam alguma deficiência.

A escolha em trabalhar com a temática inclusão no ensino superior surgiu em função de atuar com uma Assistente Social do CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social –, com a parcela da população que apresenta deficiência física e também por ter realizado atendimentos familiares, como Psicóloga, a crianças com algum tipo de deficiência e vítimas de violência doméstica. Desde então, comecei a me interessar pelo estudo da deficiência, pelo relato de vivências desse público e, em especial, procurando entender e analisar o cumprimento de políticas públicas sociais e educacionais voltadas para essa população.

A partir do momento em que comecei conviver com a diversidade, iniciei um processo de repensar as atitudes frente às relações interpessoais, notar as limitações, potencialidades, sobretudo as idiosincrasias de cada ser humano constituído historicamente, pois entendo que o meio social e escolar devem promover condições para que cada pessoa possa participar ativamente de diversas instâncias e se apropriar dos bens produzidos culturalmente. Ao refletir sobre os aspectos da inclusão, verifiquei que todos são diferentes, quer em características que os definem genética ou fisicamente, não só pela raça, cultura, quer por características que definem a singularidade e unicidade do ser humano. Portanto, repensar, desconstruir práticas que excluem e segregam pessoas por serem diferentes faz parte de meu compromisso ético-político e de cidadã, uma vez que se faz necessário reconhecer a diferença como processo ético, pois a falta dela ocorre quando as diferenças são utilizadas para a promoção de ações injustas, as quais revelam ações intoleráveis (ARANHA, 2004).

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-cultural permitiu-me transitar por um percurso temporal, histórico, no âmbito universitário onde essas vivências de inclusão ocorreram, já que, a partir desse cenário, surgiu a possibilidade de ressignificar as práticas até então construídas em torno do trajeto educacional/escolar dessas pessoas, e dessa referência é que procuro entender os propósitos deste estudo.

Não obstante, a Educação Inclusiva tem como prerrogativa eliminar práticas que verticalizam, que criam barreiras, que impossibilitam pessoas com deficiência acessarem diversos espaços os quais constituem direitos inerentes a qualquer cidadão. Para tanto, é importante compreender como as questões que envolvem a acessibilidade e a inclusão são atribuídos pelas concepções sobre acessibilidade, por alunos de um grupo minoritário de uma Instituição de Ensino Superior (IES), de natureza pública, em programas de Pós-Graduação.

Com base nesse pressuposto, esta investigação teve como objetivo analisar os suportes e as barreiras de acessibilidade encontradas pelos estudantes em relação a sua participação no Ensino Superior de Pós-Graduação.

O texto que compõe esta Dissertação foi organizado em cinco capítulos:

No Capítulo 1, elenquei algumas prerrogativas legais, a fim de se conceituar deficiência, assim como reuni leis, normas e decretos que estabeleceram critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Discuti, ainda, aspectos paradigmáticos históricos sobre a in(ex)clusão de pessoas com deficiência, privilegiando pontos relacionados às formas de inserção escolar desses alunos.

No Capítulo 2, descrevi as perspectivas legais e históricas acerca da acessibilidade no Ensino Superior Brasileiro e também tracei de forma linear o surgimento desse nível de ensino, além de ter citado as principais leis as quais amparam a legitimação do acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior.

No Capítulo 3, conceituei as perspectivas legais e históricas do Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação brasileiro. Fiz menção às legislações referentes à temática, bem como procurei descrever o número de pessoas com deficiência que acessam níveis de Ensino Superior de Pós-Graduação. Para tanto, efetuei um estudo de revisão de literatura no portal C@thetra sobre o conceito acessibilidade, o qual me possibilitou visualizações de pesquisas em níveis de Mestrado e Doutorado; em acréscimo, realizei uma revisão de estudos, já

concretizados, concernentes à inserção e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação.

No Capítulo 4, apresentei o percurso metodológico, os participantes da pesquisa, locais de realização da pesquisa, materiais e instrumentos, procedimentos de coleta de dados, levantamento de informações sobre os estudantes, pelo anuário estatístico da UNESP, o processo de construção de instrumento para a coleta de dados e o procedimento de análise dos dados.

No Capítulo 5, foram expostos e examinados os resultados, seguidos pelas considerações finais, nas quais estão esboçadas algumas conclusões obtidas, perpassando por conceituações teóricas embasadas por esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

IN(EX)CLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: BREVE CONCEITUAÇÃO HISTÓRICA

Desde os princípios pela Constituição Federal do Brasil (1988), a educação é colocada em evidência como o direito de todos, e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percorrendo conceitos históricos, Aranha (2001), Mendes (2006) e Omote (2005) elucidam que a deficiência passou por várias conceituações, as quais geraram interpretações diferentes, vigentes em cada época. Os autores postulam que o processo de integração social surge na década de 1960, para eliminar a prática da exclusão social que foi cometida contra a pessoa com deficiência, há vários séculos. Até então, predominavam modelos de segregação total, pois as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade, sendo consideradas inválidas para qualquer atividade social, inclusive para o trabalho. Em algumas culturas, as pessoas eram de fato eliminadas e, em outras, adotavam-se práticas de internações em instituições de caridade, em que permaneciam com outras pessoas acometidas de doenças e idosos. Como essas instituições eram demasiadamente grandes, ofereciam abrigo, alimentação, medicações e alguma atividade, para que ocupassem o tempo vago.

Ainda de acordo com Aranha (2001), as instituições foram se organizando para atender às pessoas por tipo de deficiência, mas imperava a segregação institucional, de sorte que a ideia era oferecer os serviços de que a sociedade não dispunha, porque não se aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. Durante esse percurso, surgiram várias instituições especializadas, como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, dentre outras, voltadas para o atendimento desse público. No final dos anos 1960, o movimento de integração social procurou inserir pessoas com deficiência em sistemas sociais gerais, relativos à educação,

trabalho, família e lazer, dando-se início ao processo da normalização, no início da década de 1970. O princípio da normalização, como o próprio nome pressupõe, atribuía à pessoa com deficiência, o direito de experimentar um estilo-padrão de vida que seria considerado normal à sua cultura, porém, esse princípio mal compreendido foi interpretado como tornar “normais” as pessoas com deficiência. Sendo assim, essa maneira de normalizar os aspectos deficitários das pessoas com deficiência fez com que os ambientes se tornassem parecidos com aqueles frequentados pela população em geral. Assim como tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações, que visavam integrar esta população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos com vistas a buscar promoção e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais, tão normais quanto possível (MENDES, 2006).

No tocante à Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/71, esta colaborou com o movimento de normalização de alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados, para que recebessem atendimento especializado dentro das escolas de ensino regular, marco que propiciou uma ressignificação filosófica em direção à educação integrada, ou seja, escolas comuns teriam de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, possibilitando suas inserções em ambientes com menos restrições e mais possibilidades de aprendizagem, porém, ainda era comum e frequente crianças serem inseridas em classes especiais, ou seja, a lei tinha sido criada, contudo, não aplicada.

Valentini e Bisol (2012) corroboram as considerações de Aranha (2001), Mendes (2006) e Omote (2005), no que diz respeito ao conceito de normalização, em que a tendência era a generalização das pessoas, na qual a diferença é disfarçada para que se aumente a possibilidade de inserção. Nesse modelo, cabe aos estudantes se esforçarem para serem homogêneos e, conseqüentemente, pertencerem e permanecerem no grupo.

Nessa direção, paralelamente ao discurso explicitado por Aranha (2001), Mendes (2006) e Omote (2005) e por Valentini e Bisol (2012), também propõe compreensões sobre o

processo de inclusão, focalizando aspectos psicológicos, sociais e educacionais produzidos na e pela deficiência. Entretanto, para que uma pessoa possa usufruir de seus direitos e ser incluída pela sociedade, é necessário que ela seja e se sinta assim, efetivamente.

A construção da palavra “inclusão” se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, mas a sua efetivação ocorre quando há garantia dos direitos de plena participação, independentemente das peculiaridades de cada sujeito e/ou grupo social (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITLER, 2003).

Acompanhando um processo de evolução histórica do conceito de inclusão, Aranha (2000) traz contribuições sobre o paradigma do suporte, prevalecente por toda a década de 1980, fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento dos ganhos e desenvolvimento pessoal, consolidados na convivência em sociedade, ancorados, sociopoliticamente, no princípio da igualdade, entendendo-se a inclusão

[...] como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao espaço comum da vida em sociedade, qualquer que seja o tipo de deficiência e o grau de comprometimento. Desse modo, pontua ser necessário desenvolver ações junto à sociedade, para que ela se ajuste e, conseqüentemente, se adapte à garantia da convivência de pares não análogos. (ARANHA, 2000, p. 4).

De forma complementar, para Sasaki (2010, p. 39), a inclusão social deve “[...] constituir-se, então, num processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos”.

Sasaki (2005) define que a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade, de tal modo que sejam eliminados os fatores capazes de excluir certas pessoas, como o preconceito, o estigma, sendo que a eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante. A sociedade deve empreender esforços para acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens, na diversidade humana.

Valentini e Bisol (2012) concordam com as considerações de Aranha (2000; 2001), Mendes (2006) e Omote (2005) de que, ao acolher uma pessoa com necessidades educacionais especiais, é imprescindível fazer uso de diferentes suportes, adaptações e serviços, ressaltando, que as diferenças não sejam ignoradas, mas sim valorizadas em suas individualidades.

Evidencia-se, por conseguinte, que o processo de inclusão e o movimento para uma sociedade acessível é bidirecional, porquanto, a partir do momento em que a inclusão é defendida, meios e ações para efetivá-la são necessários e as remoções de barreiras viabilizam a participação na vida cotidiana de uma determinada sociedade.

O direito da pessoa com deficiência à educação comum está explícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU em (1990), a qual suscitou o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Posteriormente, em meados de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – registrou, por meio da Declaração de Salamanca, o conceito de “inclusão” no campo da educação comum, pressupondo que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou até mesmo diferenças que eles demonstrem. Essa declaração considera que

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 05).

Em 1999, com a Convenção da Guatemala, observou-se uma consolidação na formulação de políticas afirmativas com diversas propostas educacionais as quais passaram a enfatizar e efetivar ações públicas voltadas para diversidade, visando à eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com alguma deficiência.

O termo “inclusão” está inscrito num contexto histórico, de lutas travadas por diferentes minorias, na busca pela efetivação de seus direitos, e é pelo processo de inclusão

que a sociedade necessita adequar-se não apenas em nível de suas instituições educativas, mas também com respeito às necessidades diversas dos cidadãos. Essa temática vem sendo discutida com ênfase, no âmbito nacional, em diferentes contextos e com diversos significados, entretanto, ainda assume caráter superficial, quando empregada como um modismo que prevalece na sociedade atual, devido a resquícios históricos deixados pela exclusão.

Segundo Aranha (2000), a inclusão social tem como essência a filosofia a qual permite e aceita a diversidade na sociedade. Tal proposta preconiza a aceitação da pessoa em relação a sua diferença, com necessidades diversas e com a lei que garante o atendimento de suas individualidades, de maneira a concretizar plenamente o acesso e facilitar as oportunidades, concluindo que, na medida em que não se oferece a equiparação de oportunidades, promove-se a desigualdade social.

O MEC/SEESP, no ano de 2009, implantou o Programa de Educação Inclusiva, no qual reconhece o direito à diversidade, criando espaços de transformações de sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, sugerindo a sensibilização de gestores e educadores dos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de todos ao processo de escolarização e a promoção das condições de igualdade e acessibilidade, assim como a organização do Atendimento Educacional Especializado¹ (AEE).

Desde o ano de 2010, a Organização das Nações Unidas/ONU tem como uma de suas metas contribuir para que toda a população mundial esteja vivendo numa sociedade inclusiva global. No entanto, pais e educadores levantaram questionamentos sobre os desafios postulados por essa proposta, porque, na sociedade inclusiva, a população inteira, ou seja,

¹ O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade os quais eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2009).

todos os cidadãos serão responsáveis pela qualidade de vida das pessoas ao seu redor, ainda que estas sejam “diferentes” (MOREJÓN, 2001).

Werneck (2005) enfatiza que uma sociedade inclusiva é inspirada na diversidade humana e, concomitantemente, visa ao combate à desigualdade social, garantindo o acesso aos direitos humanos.

Este item procurou elucidar as construções históricas acerca de segregações, retratadas por meio da exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, como também o percurso de inclusão social e escolar percorrido por essas pessoas, no decorrer da história, no contexto brasileiro.

Por sua vez, o próximo capítulo fará menção ao conceito de acessibilidade, sua origem e perspectivas que norteiam sua aplicabilidade no contexto atual da educação inclusiva.

CAPÍTULO 2

ORIGENS DO CONCEITO ACESSIBILIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES.

Em termos conceituais, o termo “acessibilidade” surgiu nos Estados Unidos, no período posterior à Guerra do Vietnã, momento em que os jovens soldados regressavam para suas casas mutilados ou com alguma deficiência², devido aos confrontos da Guerra (CARDOSO, 1996).

Sendo assim, houve preocupação por parte do governo americano em garantir um atendimento de acordo com as necessidades desses soldados, de modo que se criou o Centro de Vida Independente (CVI), organização não governamental que se propôs realizar um trabalho de inserção social dos mesmos, concretizando um trabalho voltado para a autoconfiança, o desenvolvimento da cidadania e a acessibilidade ambiental (CARDOSO, 1996).

Pesquisando o termo “acessibilidade”, buscou-se a sua definição através do Dicionário Aurélio da Língua *Portuguesa* (2013), para o qual o termo (do Lat. *Accessibilitate*) é uma qualidade de ser acessível, do que tem acesso, facilidade, possibilidade na aquisição, na aproximação: acessibilidade de um emprego. Acessível (adjetivo) “[...] corresponde a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance”.

A deficiência deve ser vista como um campo amplo, pois, ao mesmo tempo em que está associada à questão orgânica ou psicológica, responde às influências das normas e das expectativas do meio social, diante daquele que a apresenta. Embora as pessoas com deficiência tenham fomentado diversas lutas pelo reconhecimento de suas singularidades, bem como de equiparações de suas oportunidades no cenário social, existem resquícios históricos de classificações marcadas por normas as quais se fundamentam em conceitos acerca da

² Nesta pesquisa, optou-se pela nomenclatura “deficiência” ou “aluno com deficiência”, atendendo às normas da “Política Nacional de Educação Especial” - (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ressalta-se que irão surgir outros termos, de acordo com as diversas referências citadas.

deficiência, localizando-as estritamente nos sujeitos que a apresentam (LEITE; MARTINS, 2012).

O Decreto Federal 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, conceitua pessoa com deficiência, em seu Art. 5, § primeiro, como "[...] aquele que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades que se enquadram na categoria de deficiência física, auditiva, visual e mental e múltipla [...]" (BRASIL, 2004, p. 01). Tal concepção foi reforçada e individualizada pela Lei n.º 10.098/00 (BRASIL, 2000b), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras e obstáculos referentes à: 1) edificações; 2) transporte; 3) mobiliários e equipamentos; e 4) sistemas e meios de comunicação.

Para Cardoso (1996) e Michels (2000), a partir de lutas travadas no decorrer da história dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, ocorreram diversas conquistas, significando o resultado dos esforços de um grupo minoritário constituído de cidadãos que cumpriam seus deveres e reivindicavam o exercício de seus direitos. Posteriormente, ambos os autores avançaram em seus conceitos, considerando que a acessibilidade não é apenas um problema dos grupos minoritários, porque também perpassa pelo imaginário das pessoas como uma situação que pode ser vivenciada por todos. Os autores alertam para o fato de que qualquer pessoa, em algum momento da vida, pode ficar impossibilitada de desenvolver suas funções cotidianas, de modo temporário ou permanente, por uma deficiência ou incapacidade, vindo a sofrer consequências pela falta de espaços ou condições acessíveis.

A questão da acessibilidade pode passar despercebida por pessoas com a acuidade motora, visual, auditiva, sensorial e intelectual preservadas, porque o ambiente é, em grande medida, acessível a elas. Entende-se que a acessibilidade tem como pressuposto primordial não deixar ninguém de fora, buscando autonomia e independência de todas as pessoas.

De acordo com Vash (1988), a acessibilidade deve ser vista como objetivo primordial a fim de que as pessoas com deficiência possam usufruir de uma vida de qualidade, acessando contextos sociais.

Santos (1997) define acessibilidade vinculada à mobilidade, exercendo autonomia, calcada nos direitos universais. Partindo desse princípio considera primordial que a “arquitetura acessível” seja aplicada a todas as pessoas, no exercício de seus direitos de ir e vir.

Amparada na legislação, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004) elaborou a norma brasileira NBR 9050, com o objetivo de definir o conceito de acessibilidade física e comunicacional como

[...] a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elemento. A mesma norma define o termo acessível como o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (ABNT NBR 9050, 2004, p.10).

Assim, compreende-se que a acessibilidade permite transpor as seguintes barreiras: a) barreiras arquitetônicas urbanísticas, sendo aquelas que existem nas vias e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas de edificações, correspondendo àquelas existentes no interior dos edifícios e prédios, tanto públicos quanto particulares; c) barreiras de comunicação, como aquelas em que ocorre entrave ou obstáculo o qual dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de uma mensagem por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Podem ser eliminadas, adotando-se códigos como: braile, letras ampliadas, língua de sinais, legendas, dentre outros; d) barreiras curriculares, referentes às que existem no currículo escolar (organização, objetivos, conteúdos, avaliação, procedimentos didáticos, atividades, temporalidades); e) barreiras atitudinais, correspondentes àquelas ocasionadas pelas atitudes das pessoas frente às

deficiências e diferenças, como consequência da desinformação e do preconceito. Podem ser eliminadas pela postura, principalmente ética, e pelo conhecimento (BRASIL, 2000).

O conceito de acessibilidade está associado ao do Desenho Universal, que passou a considerar a diversidade humana, de forma a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas e a garantir a acessibilidade a todos os componentes do ambiente. Esse princípio deve priorizar o acesso a ambientes, serviços, programas e tecnologias acessíveis, os quais precisam ser utilizados de modo equitativo, de forma segura e autônoma por todas as pessoas – na maior extensão possível –, sem que tenham que ser adaptados ou readaptados especificamente, em virtude dos sete princípios que o sustentam. Com efeito, ele constitui um

[...] uso equiparável para pessoas com diferentes capacidades. Uso flexível – com leque de preferências e habilidades. Simples e intuitivo – fácil de entender. Informação perceptível – comunica eficazmente a informação necessária por meio da visão, audição, tato ou olfato. Tolerante ao erro – que diminui riscos de ações involuntárias. Com pouca exigência de esforço físico. Tamanho e espaço para o acesso e o uso inclusive para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. (SEHAB, 2000-2005).

Quando as pessoas com deficiência se deparam com as barreiras, em seus ambientes cotidianos, acabam faltando-lhes acessibilidade, o que, por sua vez, acabam sendo discriminadas, segregadas de ambientes frequentados pelas demais pessoas, fator que não promove equidade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), o termo *equidade* implica receber algum tipo de atenção em função de necessidades específicas do sujeito. Essa palavra sofreu alterações ao longo dos anos, como aponta Almeida (2000), pois a trajetória histórica postula a noção de igualdade presente até os anos 1970 e 80, sendo substituída a partir dos anos subsequentes por uma perspectiva restritiva de aplicação do princípio de equidade. Essa transformação atende a imposições internacionais de reformas do Estado, as quais diminuem seu âmbito de intervenção, cortam gastos sociais e promovem reestruturações pautadas pela eficiência e eficácia social das políticas.

Sposati (1999), ao discutir a noção de equidade pressupõe que ela somente se completa quando está atrelada a igualdade de oportunidades. É insuficiente ter um padrão universal, se este não leva em conta o direito à diferença. Sendo assim, a homogeneidade é deixada de lado, ao adotar-se um padrão equânime. Por conseguinte, poder tratar a diferença como princípio orientador das políticas públicas é entrar no terreno da diversidade, da pluralidade da condição humana.

Para a reversão das condições atuais, é necessário que haja elaboração de políticas equitativas dirigidas aos grupos sociais mais vulneráveis, a fim de que os brasileiros que tenham menos chances possam se desenvolver em suas capacidades e potencialidades (LEITE; MARTINS, 2012).

Em se tratando da inserção e permanência de pessoas com deficiência em espaços diversos, tais como os sociais e os educacionais, é necessário que se desenvolvam ações concretas, a fim de que haja aspectos significativos para uma qualidade de vida almejada. Entretanto, quando esses preceitos não ensejam a acessibilidade e equidade, interferem fortemente no percurso diário dessas pessoas, já que lhes estão sendo negados seus direitos de seguir livremente seu curso de vida, ou seja, há a negação de sua autonomia, de participação da vida social como um todo, seja em ambientes escolares, seja de trabalho, dentre outros, impedindo-as de partilhar a cultura produzida pela sociedade, de sorte a não permitir que façam parte de um universo produtivo.

Cardoso (1996) e Lopes Filho (2002) acentuam que, quando há falta de acessibilidade, ocorre a segregação desnecessária da pessoa com deficiência, configurando um processo de exclusão que não deve haver nas relações humanas, pois é prejudicial tanto para quem está segregado quanto para aqueles que convivem com ele.

No entanto, para que se efetive a garantia desse direito, de acordo com Alves (1999), é necessário envidar esforços para que todos acessem diferentes contextos e de algum modo se relacionem com o meio social, sem distinção.

Segundo Guimarães (2000), acessibilidade faz parte de um processo, não de um estado; e há aspectos relacionados à constante busca de qualidade em estágios de planejamento, execução e gerenciamento das estruturas sociais, num meio edificado.

Com efeito, a inclusão social de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida depende, dentre outros fatores, da eficácia de recursos para acessibilidade ambiental, no meio urbano e nas edificações (GUIMARÃES, 2000).

Pressupõe-se que a acessibilidade se torne uma mola propulsora, à medida que permita que pessoas do meio social convivam com a diversidade de maneira natural, ou seja, a inserção de uma pessoa com deficiência no uso do espaço social não dependerá de um espaço a ser ocupado por ela, a partir do momento em que o mesmo for adequado para todos. Além disso, o acesso à autonomia se dá sempre que a pessoa com deficiência não precise esperar pelo auxílio de outra pessoa, mas consiga exercer seus direitos por si só. Nesse sentido, a autonomia é aprendida, isto é, a pessoa terá iniciativa em executar suas tarefas sem esperar pelo outro, porém, a contrapartida é que o meio social se prepare e se adapte para que ela consiga acessá-lo.

Em vista disso, a acessibilidade representa um compromisso social na associação do conjunto de boas ideias com o objetivo de entender, simultaneamente, as diferentes necessidades das pessoas que apresentam alguma limitação ou até mesmo uma deficiência, proporcionando modos de facilidades para a vida de todos.

Dessa maneira, Guimarães aponta que [...] “acessibilidade é um processo que se desenvolve a partir do reconhecimento social sobre deficiência como resultado do grau de

maturidade de um povo para atender os direitos individuais de cidadania plena” (GUIMARÃES, 2000, p.2).

Torres, Mazzoni e Alves (2002) se preocupam em fazer uma discussão sobre a acessibilidade no âmbito digital, em que consiste em tornar disponível, aos usuários, de maneira íntegra, toda informação, independentemente de suas características, sendo necessária a utilização de recursos (gráficos, textuais, especiais para deficientes visuais ou para sistemas de computação móvel) em benefício da garantia de acessibilidade para diferentes tipos de usuários.

Os autores levam em conta um contexto em que a acessibilidade faz parte de um processo dinâmico, intrínseco ao desenvolvimento tecnológico, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da sociedade. Para tanto, o avanço do tema está intimamente ligado à atenção direcionada à diversidade humana.

Perpassando por outros conceitos dos mesmos autores, a acessibilidade é aspecto constituinte das condições especiais a que as pessoas com necessidades especiais têm direito. Nessa direção, o respeito à diversidade humana é imprescindível para que todas as pessoas com habilidades diferentes e que necessitem de condições especiais possam desempenhar com presteza determinadas atividades.

O conceito de “acessibilidade” é definido como

[u]m processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade que se preocupa em garantir às pessoas portadoras de deficiência o direito de participar da produção e disseminação do conhecimento certamente contará com a participação dessas pessoas, de forma ativa, em todos os demais setores da sociedade. (MAZZONI et al., 2001b, p.10).

Sasaki (2003) faz menção a diversos modos de acessibilidade, elencando seis áreas de acesso: 1) arquitetônica, que consiste na desobstrução de barreiras ambientais; 2) atitudinal, que aponta prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminação; 3) comunicacional, que elucida adequações de códigos e sinais às necessidades especiais; 4)

metodológica, que pressupõe adequações de técnicas, teorias, abordagens, métodos; 5) instrumental, que considera a adaptação de materiais, aparelhos, utensílios, tecnologias assistivas; e 6) programática, que visa à eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins.

De acordo com Mazzota (2011), uma direção de acessibilidade calcada em pressupostos dos direitos humanos acarreta que o direito fundamental à vida vai além de sua dimensão física, biológica. O autor enfatiza a dimensão social como um fator essencial para a concretização da condição humana, o respeito que cada um precisa dispensar ao outro, agregando valor à convivência humana. Ele divide a acessibilidade em duas faces: uma considerada interna, em que ser acessível aos outros e ao mundo implica respeito mútuo à singularidade de cada pessoa, mas também à pluralidade de condições determinantes das situações relacionadas à diversidade. A outra face da acessibilidade é externa, referindo-se ao espaço social, públicos ligados ao acesso físico, material, de participação ativa, mediatizados por recursos humanos, técnicos e/ou tecnológicos.

Arruda (2006) concorda com Mazzota (2011), ao identificar que o acesso de pessoas com deficiência à sociedade requer condições concretas de inserção, uma vez que necessita existir a vigência de princípios de cidadania plena e de vida independente, os quais avancem para a eliminação de barreiras às ações inclusivas de qualquer natureza – psicológica, educativa, cultural, familiar, social, profissional, digital econômica ou arquitetônica.

Na perspectiva de Manzini (2006), acessibilidade significa mais do que a participação em atividades e deve ser tomada como um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, do atendimento, da administração, das atitudes, do comportamento, bem como da transformação de atividades que diminuam a seqüela de determinada deficiência.

Para Sonza (2008), a expressão “acessibilidade” está associada à informática, pois representa, ao usuário, tanto o direito de acessar a rede de informações quanto ao direito de eliminação das barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação e, especificamente, de programas e equipamentos adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Por fim, Leite e Martins (2012) salientam que acessibilidade tem como proposta não deixar ninguém de fora, buscando autonomia e independência de todas as pessoas. O paradigma cultural é de que a pessoa com deficiência é um ser especial e, portanto, não possui os mesmos direitos daqueles que não estão nessa condição, dificultando assim as suas possibilidades de desenvolvimento, pela restrição, muitas vezes, de acesso à informação qualificada.

Nesse contexto, Castanho e Freitas (2006) fazem menção à ininterrupção dos estudos de alunos que já completaram etapas na Educação Infantil e na básica, a fim de que, de alguma maneira, não deixem de acessar as universidades, uma vez que esta também possa estar organizada para permitir sua entrada, caracterizando um processo de emancipação de oportunidades. Nas palavras dos autores, “[...] cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão e de mover ações de inclusão, valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade” (p.98).

A universidade é essencial para a formação e a capacitação do indivíduo, como também pelo avanço científico, sob várias formas, respondendo em grande medida pelo avanço tecnológico da sociedade. Por conseguinte, é de se esperar que repense suas ações para garantir o acesso de vários segmentos populacionais ao seu espaço.

Apesar disso, conforme aponta Alencar (1993), as pessoas com deficiência pouco acessam níveis mais altos de escolarização, como o ensino superior, pois a descoberta de

talento e potenciais entre estudantes que se encontram numa condição de apresentar uma diferença é precária, porque não lhes é garantida uma escolarização plena.

Nesse sentido, no próximo capítulo, serão examinadas as perspectivas legais e históricas acerca do Ensino Superior brasileiro, suas influências e implicações de ações.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS LEGAIS E HISTÓRICAS ACERCA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

A implantação do sistema do ensino superior ocorreu tardiamente, no Brasil, ao contrário de outros países da América Latina. Com a vinda da família real portuguesa para a Colônia, no início do século XIX, foram instaladas as primeiras escolas superiores do país, após o período colonial.

Fundamentado em constituições legais, o Ensino Superior, no país, surgiu em 1911, instaurado numa reforma denominada Rivadávia Corrêa, através da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental (Lei nº 8.598, de 05 de abril de 1911) a qual inaugurou discussões sobre a criação de Universidades, no Brasil, ensejando a sua implantação. Após o empreendimento dessas lutas, é instalada em São Paulo a primeira Universidade particular, cujo funcionamento se deu até por volta de 1917, momento em que apresentou diversos problemas em relação ao reconhecimento e validação de seus certificados (EIDELWEIN, 2006). Posteriormente, em 1913, foram fundadas mais duas Universidades, uma em Manaus e outra em Curitiba, que funcionaram até 1926, quando se transformaram em outras três universidades isoladas. Em 1920, através de políticas do governo federal, inaugurara-se a Universidade do Rio de Janeiro, por meio da junção de escolas já existentes, todavia, continuando a funcionar de maneira isolada (MOREIRA, 2005).

Em 1934, efetiva-se a inauguração da Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, implantando-se um modelo de cátedra³ e trazendo professores do exterior. Nesse mesmo período, ocorreu o manifesto dos Pioneiros da

³ Esse modelo era pautado num sistema tutorial em que poucos alunos eram orientados por um professor, o qual os auxiliava em atividades de pesquisa e ensino. O professor que trabalhasse nesse sistema obtinha o título de professor catedrático e era contratado por tempo integral (EVANGELISTA; MORAES, 2002, p. 4).

Educação Nova, no ano de 1932, o qual apostava em um modelo de Universidade tríplice, ou seja, exercendo três funções fundamentais – a pesquisa, a docência e a extensão – e reservando um lugar central para a pesquisa. Tal documento tece críticas às instituições de ensino superior da época, concluindo que seus objetivos não ultrapassavam o oferecimento de conhecimentos de educação profissional (MOREIRA, 2005; PERINI, 2006; CHAUI, 2006).

Como esta pesquisa se insere no contexto da Pós-Graduação brasileira, serão esboçados alguns comentários históricos e normativos a respeito.

A regulamentação da Pós-Graduação no Brasil ocorreu em 1965, apesar de já estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino para graduados era ministrado por meio de cursos de especialização e de aperfeiçoamento, seguindo uma tradição europeia conhecida por "mestre aprendiz" (CURY, 2005; BEIGUELMAN, 1998; SPAGNOLO; GUNTHER, 1986; GRACELLI; CASTRO, 1985).

Observou-se uma expansão desse nível de ensino, no Brasil, na medida em que houve a necessidade de atribuir títulos aos docentes do ensino superior, qualificando os pesquisadores (VELLOSO, 2002; VELLOSO; VELHO, 2001; BEIGUELMAN, 1998; DURHAN, 1996; OLIVEIRA, 1995; SPAGNOLO; GUNTHER, 1986).

Todavia, tanto a Graduação quanto a Pós-Graduação em nível de Mestrado e/ou Doutorado restringiram a oferta, em função de uma grande parte das vagas ser destinada a uma elite, uma vez que a maioria do seu contingente provinha de classes socioeconômicas mais elevadas (SANTOS, 2003).

Nos anos de 1960, assistiu-se a um enorme impulso voltado para o estabelecimento de cursos de Pós-Graduação, no país, fato que de alguma maneira estreitou uma relação de dependência com os países desenvolvidos, devido à integração de países periféricos e países centrais, pois os EUA forjaram a exigência de padrão internacional junto a pesquisadores

brasileiros, promovendo a expansão de conhecimentos produzidos nessa área (SANTOS, 2003).

Velloso (2003) relata que a Pós-Graduação, na década de 1960, contava com 38 cursos no país, sendo 11 de Doutorado e o restante de Mestrado. Desde esse tempo, esse nível passou por grande expansão, consolidação e ampliação de suas áreas de conhecimento. Do mesmo modo, foi implantada "a ciência de reprodução", em razão da visão da modernização e da intelectualidade orgânica da elite. Tinha como pressuposto tentar reproduzir, no Brasil, marcas de países "adiantados", tendo como base de referências os EUA, preocupando-se em tornar o país subdesenvolvido o mais semelhante possível ao país desenvolvido.

O Conselho Federal de Educação, em 1965, com o Parecer 977, estabelece orientações para a formalização de cursos de Pós-Graduação, no Brasil, com vistas à nova caracterização de universidade, presente em países mais desenvolvidos. O parecer propõe um formato pautado num modelo norte-americano, em que a Pós-Graduação *stricto sensu* é compreendida em dois níveis independentes, sem a relação de pré-requisitos entre o Mestrado e o Doutorado. Os cursos deveriam ofertar a conclusão de créditos em disciplinas, além da confecção de trabalhos científicos de conclusão (dissertação e tese), em áreas de concentração, pela oferta de matérias conexas ao tema central de investigação do programa.

A CAPES reconhece que a Pós-Graduação brasileira superdimensionou as funções dos mestrados acadêmicos, porque foram organizados como pequenos Doutorados, em razão de ter sido o principal foco de políticas governamentais, objetivando níveis mais elevados de formação oferecidos em determinadas áreas do conhecimento (BRASIL, 1996b).

Em 1970, a CAPES – agência do Ministério da Educação – esteve envolvida com a construção do nível superior de ensino de Pós-Graduação, criando uma sólida de avaliação dos programas baseada num sistema de pares, com regularidade periódica, implicando apoio

formal à excelência do desempenho e, conseqüentemente, à implantação de um padrão mínimo de qualidade para os programas.

Em meados de 1974, pelo Decreto nº 73.411, foi criado o Conselho Nacional da Pós-Graduação, o qual propôs medidas necessárias à execução e constante atualização da Política Nacional de Pós-Graduação. Esse documento apontou a necessidade da criação de um órgão que coordenasse as atividades da Pós-Graduação, no Brasil.

Assim, em 1975, formulou-se o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que teve como proposta central assinalar os principais entraves enfrentados pelos programas, visando à sua expansão.

Pouco tempo depois, o II Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado entre 1982-1985, buscou expandir e consolidar a qualidade dos cursos ofertados, criando condições para a formação de recursos humanos a fim de exercer o trabalho de docência. Visou à adequação dos cursos de acordo com as necessidades do Brasil, interligando a tecnologia, o setor produtivo e a pesquisa. Também proporcionou o aumento de capacitações para o Magistério, ênfase nas avaliações, na participação da comunidade científica e no desenvolvimento da pesquisa.

Como resultado desses Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de Pós-Graduação:

[...] aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No plano institucional foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Três objetivos comuns foram explicitados em ambos os Planos: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; e c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação. (BRASIL, capes, 1986-1989, p. 193).

Sequencialmente, de 1986-1989, instituiu-se o III Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual pressupunha a pesquisa e a Pós-Graduação como valores indissociáveis, indicando que

ambas caminhassem para a conquista da autonomia, como preconizado em orientações anteriores. Reforçou a necessidade de investimentos na formação de pessoal de alto nível, já que não havia número suficiente de pesquisadores para capacitação tecnológica e científica, visto ser a universidade local privilegiado para se produzir conhecimentos. Como principais objetivos, elegeu a "[...] consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo" (BRASIL, 1986, p. 02).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação, que deveria ser subsequente ao terceiro, sofreu diversas interferências e não foi promulgado, porém, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES, consolidando-se na expansão do sistema, na diversificação do modelo de Pós-Graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) se propôs concretizar atividades de Pós-Graduação em parceria com fundações estaduais e/ou fundos setoriais, além de aprimorar o processo de avaliação qualitativa da Pós-Graduação (conceito de núcleo), reorganizar o sistema de qualificação das produções científicas, dentre outros aspectos, preocupado com o impacto social do conhecimento acadêmico. Buscou, ainda, expandir a cooperação internacional, formar recursos humanos preparados para a inovação tecnológica, enfatizar a formação de docentes para todos os níveis de ensino, como de quadros técnicos, através do Mestrado profissional para os segmentos público e privado da sociedade.

Na atualidade, está em vigência o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que se inscreve num quadro de oportunidades voltadas para o crescimento, visando a uma nova configuração social e econômica do país, de sorte a contribuir, assim, para uma sociedade de bem-estar, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Foi organizado e vem-se desenvolvendo com a intenção de expandir o SNPG, ofertar primazia da qualidade,

favorecer a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias, criar nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a Pós-Graduação, aperfeiçoar a avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de tecnologia e informação – CT&I.

A Pós-Graduação, assim como a Graduação, tem suas peculiaridades e passou por diversas reformas, desde os anos de 1960 até os dias atuais, no Brasil. Sofreu diversas influências de países europeus e norte-americanos e teve como objetivo a formação de novos pesquisadores e docentes de nível superior.

Porém, a universidade é um espaço reservado para poucos, marcado pela inserção de uma classe econômica mais favorecida, de sorte que uma parcela pequena de estudantes tem a oportunidade de acessar a Graduação, enquanto uma parcela ainda menor ingressa na Pós-Graduação das universidades públicas, especialmente quando se volta para a inserção de alunos com deficiência, em níveis mais elevados de ensino.

A seguir, serão enfocados aspectos referentes à inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior. Nessa direção, interpretou-se o documento *Desafios no Ensino Superior*, relativo ao início da inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no Brasil, o qual teve seu marco a partir dos anos de 1980, momento em que poucas pessoas acessam níveis mais elevados de ensino, no contexto brasileiro. Associou-se à não inserção de um número maior de pessoas com deficiência, nesse nível de ensino, talvez pelo fato de várias deixarem de concluir a Educação Básica (BRASIL, 2000c).

Ocorre, nessa época, um movimento que institui o ano Internacional da Pessoa Com Deficiência em (1981) e também da Instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa Com Deficiência. Ao mesmo tempo, iniciou-se a discussão acerca da exclusão social vivenciada por esta classe de pessoas e começou-se um movimento de ampliação de vagas e acesso ao Ensino Superior. Todavia, as vagas não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos à vaga que exigiam menores adaptações, eram inseridos e obtinham êxito (SASSAKI, 2001).

A partir da segunda metade da década de 1990, a educação superior brasileira experimentou alterações importantes, decorrentes de uma reforma política de crescimento. Aos poucos, depois de muitos movimentos, formularam-se dispositivos legais, os quais têm sido precariamente garantidos nos últimos anos, pelos governos brasileiros, possibilitando ao deficiente a garantia de direitos a níveis elevados de Ensino.

O governo federal, com base na política educacional superior, por meio da legislação específica calcada na Portaria de nº 1.679/99 (BRASIL, 1999), promoveu diversas mudanças, o que resultou em condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), como também propagou processos de autorização, reconhecimento e credenciamento das IES.

De acordo com Manzini (2003), em função dessa Lei, a acessibilidade iniciou-se como um processo presente e renovador no contexto das universidades, porque essa prerrogativa legal inaugurou o conceito de acessibilidade voltado para pessoas com deficiência.

Com a revogação da Portaria nº 1.679/1999, substituída pela Portaria nº 3.284/2003, o MEC (1996b) lançou o Aviso Circular 227/1996b, documento em que apontava encaminhamentos para o processo de ingresso desses alunos pelo exame vestibular e assinalava meios de flexibilizações que as universidades deveriam promover, no tocante aos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitações de recursos humanos, de maneira que subsidiem a permanência desses alunos no contexto universitário.

Os ajustes sugeridos nesse documento se referem a três momentos distintos:

- Na elaboração do edital, a fim de que possa expressar com clareza os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando, no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;

- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; e
- No momento de correção de provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada candidato com deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996b).

A Portaria nº 3.284/2003 preconiza as responsabilidades das universidades públicas e privadas em assegurar condições mínimas de acesso e permanência ao aluno com necessidades especiais. A mesma postula que, no processo de avaliação das condições de oferta de cursos superiores, sejam requisitos mínimos para autorização, reconhecimento e renovação, aspectos primordiais de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais. Dentre esses requisitos, a referida portaria determina que a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais físicas compreenderá, no mínimo:

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

Pela implantação dessa portaria, os meios de acesso se tornaram flexíveis quanto à maior possibilidade de inserção de alunos com deficiência nos cursos superiores, sejam públicos ou privados, pois gradativamente está ocorrendo um movimento de se criarem maneiras de as IES se organizarem para receber alunos nessa perspectiva, para assim favorecerem a garantia de acesso e permanência, para que haja uma efetiva conclusão do curso acadêmico.

Ademais, revisou-se o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.098/00, a qual estabelece condições de implementação de uma política nacional de acessibilidade, culminando em consequências evidentes que mobilizam para uma mudança de papéis produzidos na e pela sociedade, na garantia da acessibilidade a pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida.

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, traz o público alvo da educação da educação especial definindo alunos com deficiência aqueles que

[...] têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades e superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 14).

Assim, para que haja a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, é preciso que se promova o acesso da pessoa com deficiência, principalmente no tocante ao ensino superior, sendo necessários diversos esforços que se tornam recorrentes, na sociedade, a fim de se promover uma educação justa, igualitária, sobretudo, que atenda às necessidades especiais de cada sujeito, garantindo o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação do seu público. Estas 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, 2008a).

Por conseguinte, tanto o conceito de acesso quanto o de acessibilidade têm representado um desafio para a educação superior. Traçar ações educativas com a participação dos estudantes, nesse contexto, faz parte de um conjunto fundamentado em repercussões de cidadania e democracia.

Nesse sentido, a universidade numa conjuntura autônoma e democrática assume deve assumir uma postura contrária às exclusões permeadas pelas relações interpessoais, permitindo ao aluno o exercer de seus direitos enquanto cidadão (CHAUI, 2006).

A efetivação das condições de garantia de direitos da educação inclusiva é parte integrante das ações não apenas dos docentes, mas também dos governantes e demais agentes políticos, porém, para que a inclusão se efetive, de fato, é necessário ir além dos preceitos legais, investindo-se em infraestrutura adequada para o ingresso e permanência do aluno, percebendo e atuando no combate às atitudes discriminatórias (MOREIRA, 2005).

Nessa direção, Mendes (2003, p.03) pressupõe:

A mudança requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática, pois é na existência de pessoal cientificamente preparado para identificar as armadilhas de concepções e procedimentos inadequados que reside à possibilidade de alterar a realidade da educação especial no país.

Para tanto, a universidade, deve ter o papel de agente formador, por meio da produção do conhecimento, tem, portanto, a responsabilidade de empreender esforços para qualificar os recursos humanos envolvidos, sendo em cursos de formação inicial quanto de formação

continuada, o que considera ser um desafio importante a ser enfrentado pelo sistema brasileiro de ensino superior.

Quando se estreita as relações entre profissionais e estudantes, entende-se que ocorre um processo interativo diferenciado entre o estudante com deficiência e as IES, de alguma maneira, discutem juntos os atributos característicos, as solicitações de recursos, dos limites às possibilidades, presume-se o reconhecimento dos direitos e da singularidade da pessoa com deficiência, enfatizando suas potencialidades.

Há de se fazer uma consideração quanto ao conceito de acessibilidade e inclusão, uma vez que, para Manzini (2003), acessibilidade faz parte de um arsenal voltado para eliminar barreiras arquitetônicas, tais como ambientes físicos (biblioteca, serviços de apoio), mas também está relacionada à inserção e a apoios dirigidos a estudantes com necessidades educacionais especiais, no Ensino Superior. Considera que hipoteticamente é possível construir ambientes com acessibilidades, mas que não necessariamente oferecerão a inclusão acadêmica. Interessante perceber que pode se dar o movimento oposto, no qual o ambiente é um local que não promove acessibilidade, com barreiras, obstáculos, contudo, se houver inter-relações recíprocas, isso possibilitará um processo inclusivo. O autor ressalta que a acessibilidade pode contribuir com a inclusão, porém, a inclusão não acontece apenas por meio da acessibilidade.

Percebe-se, na leitura do trabalho, que o autor esgota o enfoque no âmbito da acessibilidade física, porém, a inclusão ocorre por outras vias, perpassando pela física, porém vai além dela, pois a inclusão percorre inúmeras dimensões, conceitos, valores, culturas, que, de certo modo, determinam maneiras de aceitação do diferente. E, por meio dessas construções, faz-se necessário romper com paradigmas instaurados e petrificados na esfera social e escolar, observando princípios de equidade de oportunidades ao diferente, sem perder de vista sua singularidade. Talvez, ao oportunizar-se o diálogo, promove-se a busca de

alternativas em conjunto, de modo que os dois lados possam entrar em consenso para decisões adequadas.

Em acréscimo, os dados do Instituto Nacional de Pesquisa – INEP – têm como propósito organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais relacionados ao Ensino Superior. Pelo Decreto nº 6.317/2007, a coleta de dados tem sido sistemática, por meio de planejamentos, promoção e coordenação dos dados da educação superior. O Decreto nº 6.425/2008b instituiu uma obrigatoriedade, por parte das IES, em relação à prestação de informações ao Censo, e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, torna informações do Cadastro e-MEC a base de dados de referência a ser utilizada no Censo. Para tanto, com a divulgação dos dados consolidados do Censo, a informação prestada pelas IES passa a figurar-se como estatística oficial da educação superior.

Assim, ao se buscar dados populacionais na esfera educacional, verifica-se um crescimento de matrículas dos alunos com deficiência, no processo de escolarização, porque, de acordo com o Censo do Ensino Superior – MEC/INEP observa-se que as matrículas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade passaram de 23.250, em 2011, para 29.034, em 2013, indicando um crescimento de 24,9%. Vale ressaltar que 67,6% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições privadas de Educação Superior. Desse modo, grande parte (ou seja 19.628) está no ensino privado, sendo que menos de 1/3, ou seja, 9.406 se encontra no ensino público, representando 32,4%. Em Instituições Federais, tem-se um total de 70,7%, em IES Estaduais 21,8% e em IES Municipais, 7,5%.

Por sua vez, o número de alunos com deficiência matriculados em Instituições de caráter público é inexpressivo, diante do total de matrículas da população em geral, no ensino superior, as quais perfizeram a quantia de 7.305.977, no ano de 2013 (INEP, 2013b).

Portanto, apesar dos avanços propiciados pelas políticas educacionais às pessoas com deficiência, nota-se uma lacuna no tocante a sua inserção no ensino superior, quando comparadas à população em geral que acessa o Ensino Superior, representando somente 0,39% da população acadêmica nesse nível de ensino.

Ainda com respeito à inserção de alunos no ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*, em 2011, foram 104.178 matrículas de Mestrado, 71.387 de Doutorado e 12.195 de Mestrado Profissional. Desse conjunto, 84,1% são públicas (104.800 federais, 52.202 estaduais e 893 municipais) e 15,9% são privadas. Para o período de 2002 a 2011, o número de titulados no Mestrado aumentou 75,2% (partindo de 24.444 para 42.830) e o número de titulados no Doutorado cresce 77,2% (de 6.894 para 12.217).

Sendo assim, tinha-se um total de 187.760 alunos matriculados em 2011, passando para 203.717 em 2013 (aumento de 8,5%), em instituições públicas federais, estaduais ou municipais. Porém, ressalta-se que, dentre as informações pesquisadas, não se encontraram dados numéricos de alunos com algum tipo de deficiência e que estejam inseridos no ensino de Pós-Graduação (INEP, 2013).

Verifica-se que o MEC (2013) instituiu o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”, através da Portaria nº 1.129/13, que tem como objetivo proporcionar a formação e a capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, matriculados em instituições de educação profissional e tecnologia e centros de pesquisa, no Brasil e no exterior, de excelência, por meio da concessão de bolsas de estudo. Conforme explicita o artigo 2º, um de seus objetivos é conferir-lhes

[...] a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do

conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (BRASIL, 2013, p. 01).

É igualmente digno de nota que o MEC (2014), através da Portaria nº 1.076/14, em seu Art. 1º, organizou

[...] grupo de trabalho com o objetivo de analisar mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em programas de Mestrado e Doutorado e em programas de mobilidade internacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES. (BRASIL, 2014, p. 01).

Portanto, no Brasil, percebe-se que, na atualidade, algumas propostas de acesso e permanência à Universidade de alunos pertencentes a grupos desfavorecidos estão ocorrendo, como no caso da PCD. Porém, a política de educação superior necessita estreitar relações com setores e organizações dispostas a discutir e construir uma sociedade que de fato proporcione o direito a mais acessos a essas pessoas.

Atualmente, observa-se um aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, nas instituições de ensino superior (IES). Diante disso, o governo federal tem dado destaque às ações afirmativas que garantam a efetivação de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, tais como: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI –, Programa Universidade para Todos – PRO-UNI – e Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, propostas que são consideradas incentivadoras para que o segmento populacional de pessoas com deficiência possa ter maiores chances de participar do meio acadêmico. Nessa perspectiva, revisaram-se pesquisas que tratam da inserção de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). Todavia, essas ações por si só não garantem o acesso e a permanências desses estudantes, porque é imperioso se desenvolverem outros modos de proporcionar-lhes garantias nesse nível de ensino.

Desse modo, na próxima seção, ao se efetuar a revisão de literatura, será possível compreender que, na conjuntura atual, alguns pesquisadores têm produzido estudos

interessantes na área da Educação Inclusiva no Ensino Superior, como Rodrigues (2004); Valdés (2006); Pellegrini (2006); Perini (2006); Chahini (2006); Ferreira (2007); Pereira (2007); Siqueira e Santana (2010); Castro (2011); Guerreiro (2011); Cabral (2013); Magalhães (2006, 2011, 2013); Melo e Gonçalves (2013); Breda (2013); Corrêa (2014); e, os quais, em síntese, propuseram estudar a trajetória, os valores construídos em relação à deficiência e também os entraves ou barreiras encontradas pelos próprios alunos que, ainda nos dias atuais, se deparam com inúmeras dificuldades no tocante a sua inserção e permanência, no Ensino Superior.

Embora se evidencie a existência de pesquisas concretizadas sobre a temática, ainda se observa uma lacuna quanto às diversas políticas públicas e à sua efetivação, tidas por inovadoras, em virtude de da temática – acesso de alunos com deficiência no Ensino Superior – ser relativamente nova na realidade brasileira, principalmente no Ensino de Pós-Graduação.

Nota-se que, nos dias atuais, uma minoria de pessoas é inserida nesse nível de ensino, porque estas vivenciam contextos de desigualdade de oportunidades, uma vez que ainda hoje há poucas oportunidades de se conseguir avançar academicamente.

No intuito do reconhecimento do estado da arte da temática em produções acadêmicas, revisou-se a literatura existente sobre "acessibilidade", optando-se por fazer uma varredura no portal da C@thetra, sítio eletrônico da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com o objetivo de se pesquisar sobre os estudos de Mestrado e/ou Doutorado apresentados em programas de Pós-Graduação da instituição, os quais abordavam o conceito de acessibilidade nas respectivas áreas de concentração e/ou conhecimento. Essa fase significou a leitura e a análise minuciosa de teses e dissertações, a partir da busca do descritor "acessibilidade" em todo material encontrado. Obteve-se como resultado uma totalidade de 66 pesquisas, dentre as quais 22 teses e 44 dissertações. A análise foi realizada em 38 produções,

sendo 10 teses e 28 dissertações, pois 12 teses e 16 dissertações não mostravam uma conceituação.

O foco dessas produções versava sobre acessibilidade arquitetônica, seguida de acessibilidade metodológica, comunicacional e programática, enquanto uma minoria abordou conceitos sobre a acessibilidade atitudinal e instrumental correlacionados à deficiência. Sobretudo, o estudo verificou como a temática acessibilidade ligada às pessoas com deficiência tem sido discutida pela comunidade acadêmica, nos trabalhos de Pós-Graduação.

Conclui-se que os estudos são recentes e ainda pouco expressivos, no âmbito da produção acadêmica, indicando a necessidade da realização de pesquisas capazes de retratar a acessibilidade em contextos diversos. Cabe então a promoção constante de estudos que favoreçam o reconhecimento e a efetivação de ações em prol da diversidade humana. Tal levantamento reafirmou a necessidade de se promover e estimular estudos dessa natureza, coadunando a revisão de políticas públicas afirmativas com o acompanhamento da participação de alunos com deficiência, no ensino superior, em particular na Pós-Graduação, identificando a trajetória educacional desse alunado.

Na sequência, será apresentado o rol de pesquisas realizadas com a intenção de averiguar, de algum modo, a participação de estudantes com deficiência no ensino superior, no cenário brasileiro.

3.1 Revisão de pesquisas na perspectiva inclusiva no Ensino Superior

Rodrigues (2004) discutiu questões sobre o acesso no Ensino Superior estar cada vez mais possível para uma população mais jovem, de modo que a garantia do sucesso na Universidade esteja voltada para a formação profissional e empregabilidade do estudante com deficiência. Assim, essa pesquisa possibilitou o diálogo sobre as dimensões de mudanças as

quais as Universidades terão de enfrentar, a fim de assegurar um espaço de qualidade, rompendo com princípios de exclusão. Com direcionamentos, aponta ser necessário espaço de reflexões voltadas para melhorar as vias de acesso, as metodologias, a filosofia curricular, de maneira a preparar profissionais para que se desenvolvam, em suas práticas cotidianas. O estudo discute a exclusão, a homogeneidade e o individualismo, suas relações com a qualidade do ensino numa sociedade que é diversa, multicultural e heterogênea, sugerindo que deve haver cooperação, inclusão, negociação e valorização do coletivo, em detrimento da visibilidade e do poder que perpassam as relações com a diferença e o diferente (RODRIGUES, 2004).

Valdés (2006), ao investigar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, enfatiza a não existência de dados fidedignos sobre o número de estudantes universitários com deficiência, no país. Em outros termos, sublinha que a dificuldade do mapeamento desses estudantes se torna um entrave para a operacionalização de políticas afirmativas. Salienta que, a despeito de as instituições investigadas terem tido diferentes iniciativas, tais como políticas de cotas no acesso, incentivos de bolsas, serviços e programas de apoio, as mudanças eram mínimas, quando se investiga o acesso a tecnologias de apoio/assistivas ou educacionais e recursos que facilitassem a acessibilidade. Ademais, seus dados indicaram dificuldades encontradas pelas IES em eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, com o objetivo de garantir a permanência com sucesso desses acadêmicos (VALDÉS, 2006).

Pellegrini (2006) pesquisou o ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM-RS. Participaram da pesquisa 58 coordenadores de cursos de graduação da instituição, dentro de suas respectivas unidades de ensino, totalizando oito unidades. Foi possível, por intermédio da entrevista com os coordenadores, identificar os estudantes que apresentavam necessidades

educacionais especiais. Além da necessidade de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, alertou para que se fizesse um estudo mais detalhado sobre o mapeamento desses estudantes, de modo que fossem localizados e lhes fossem oferecidas condições dignas de permanência na instituição, desejando-se que essas ações fossem interligadas institucionalmente, promovendo uma educação para todos. Os resultados são semelhantes aos dos estudos anteriores, indicando que muito há que se fazer para que as barreiras de participação no ensino superior sejam eliminadas.

Tem-se igualmente o estudo de Perini (2006), que investigou o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência que acessaram o Ensino Superior em Goiás. Seu objetivo foi analisar como esses jovens definam inclusão e como avaliavam o contexto universitário do qual faziam parte. Como resultado, notou-se que a inclusão não existe, pois os estudantes contavam com a ajuda de seus familiares, mas, por outro lado, sofriam preconceitos pelos alunos ditos “normais”. O autor enfatiza:

Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos. Embora sejamos a favor dessa luta, pela inclusão escolar dos deficientes, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade perversa, que os elimina. É falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades. (PERINI, 2006, p. 110).

Chahini (2006) examinou os principais desafios a serem superados para que alunos com deficiência visual, auditiva e física tivessem acesso, permanência e atendimento especializado nas Instituições de Ensino Superior de São Luís-MA (IES-MA). Participaram do estudo oito deficientes visuais, sete deficientes auditivos e 16 deficientes físicos. Verificou-se que a falta de recursos materiais e humanos especializados e as barreiras arquitetônicas e atitudinais são os maiores entraves. Concluiu que

[...] a universidade tem buscado alternativas para efetivar o acesso e a permanência. Entretanto, sinaliza que ainda é necessária a adoção de medidas que valorizem as diferenças e garantam oportunidades iguais de acesso ao conhecimento produzido historicamente. Tais medidas visam a

superação de estigmas em relação aos alunos com deficiência. (CHAHINI, 2006, p. 124-125).

Ferreira (2007), ao desenvolver uma pesquisa sobre o PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – identificou que a proposição é composta por profissionais oriundos das áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia, cujas funções se referem à identificação das dificuldades e necessidades especiais concernentes ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação apresentadas pelo estudante; proposição de recursos e estratégias que reduzam ou eliminem as dificuldades e levantamento de demandas especiais. O autor postula que as ações da equipe têm-se mostrado eficazes, contribuindo com o bem-estar físico e emocional dos estudantes acompanhados e proporcionando melhores condições à sua aprendizagem, pois acompanham o estudante, durante toda a sua trajetória acadêmica. Conclui que as IES pesquisadas têm desenvolvido várias ações dirigidas ao estudante com necessidades educacionais especiais:

Discussão da situação, orientação e sugestões apropriadas ao caso, com os Coordenadores de Colegiados do Curso, professores, familiares, entre outros e a mediação junto às instâncias para a concretização dos apoios institucionais especiais necessários para a acessibilidade à experiência acadêmica e aos espaços institucionais. (p. 53).

Pereira (2007) investigou pessoas com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no intervalo de 2002 a 2005. A autora destaca que a implantação do sistema de cotas, decorrente de ações afirmativas no Ensino Superior, pode ser entendida como facilitadora para a inclusão do estudante com deficiência, porque se constitui como uma ação voltada para a democratização do Ensino Superior, estando em consonância com princípios constitucionais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Foram entrevistados 16 estudantes com deficiência física, auditiva e visual, e 10 gestores de universidades. Uma das conclusões está voltada para dificuldades de inclusão de estudantes, uma vez que

[...] o processo de inclusão desses alunos passa por tensões e conflitos, com visível aspecto de preconceitos, como foi possível observar em alguns depoimentos, embora esses preconceitos não sejam explicitados claramente. Destaco que o medo da estigmatização, por parte do aluno com deficiência, o que pude perceber, diante do receio da identificação desses alunos, por parte da Universidade. (p. 168).

Desse modo, constataram-se dificuldades para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, com a necessidade de intervenções educacionais para atender às demandas específicas dessa população.

Siqueira e Santana (2010) desenvolveram estudo documental, que teve como principal objetivo conhecer e descrever as ações contidas nas propostas contempladas pelo "Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior", no intervalo de 2005 a 2008. O trabalho teve caráter descritivo e documental, com revisão de literatura e levantamento das propostas de acessibilidade submetidas por Instituições Federais de Ensino Superior-IFES. Foram identificados 115 projetos, envolvendo 58 IFES, porém apenas 11 projetos foram acessados na íntegra. As ações se enquadravam na CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade - Fatores Contextuais Pessoais/ambientais, e descreveram ações voltadas à aquisição e ao desenvolvimento de produtos, incluídos no componente "Produtos e Tecnologias", ações no componente "Atitudes" visando conscientizar a comunidade acadêmica/não-acadêmica, e ações voltadas aos "Serviços, Sistemas e Políticas", com vistas a adequação do processo seletivo/vestibular, contratação de intérpretes, capacitação de funcionários/docentes, articulação com outras instâncias da comunidade. As autoras concluíram que as ações e propostas que estão sendo implantadas no Ensino Superior demonstraram que a inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, envolve vários aspectos, os quais vão desde intervenções nas relações cotidianas, com a promoção de atitudes favoráveis para a participação da pessoa com deficiência as políticas de inclusão, até a aquisição de produtos e tecnologias assistivas.

As autoras concluem que a inclusão “[...] deve ser vista relativa ao apoio que as instituições de ensino necessitam, tais como no âmbito das pesquisas que desenvolvem, no financiamento da infraestrutura voltada à formação e para o ensino, entre outros” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 134-135).

Castro (2011) relata que pessoas com deficiência têm ingressado em maior número nas universidades, nos últimos anos. Sua pesquisa aconteceu em treze universidades públicas brasileiras, com a participação de reitores, coordenadores de vestibulares, coordenadores de núcleos especializados de atendimento e alunos com deficiência. As principais barreiras encontradas foram: arquitetônicas (ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, ausência de sinalização e de referências); comunicacionais (falta de informações e intérpretes de LIBRAS); pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intérprete) e atitudinais (atitudes dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos, estacionamento em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos). Como fatores facilitadores, a autora citou alguns departamentos adaptados e metodologias de atendimento, eficazes, encontradas em algumas universidades. Em sua análise, afirma que as universidades brasileiras vêm desenvolvendo ações para a permanência e participação de estudantes com deficiência, embora tais ações ainda não possam ser consideradas suficientes. A autora ressalta que

[...] os serviços de apoio servem para dar suporte aos alunos com deficiência quanto a sua permanência no ensino superior, possibilitando a autonomia do aluno na realização de suas atividades. Observa-se que as universidades que dispõem desse tipo de serviço conseguem dar apoio mais sistematizado aos alunos e com certeza facilitam sua permanência. (CASTRO, 2011, p. 212).

Guerreiro (2011) examinou o nível de satisfação em relação ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior. Seu trabalho foi realizado na Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar), com 18 alunos com deficiência. Cerca de 50% da amostra de alunos sentiram satisfeitos com as condições encontradas nas universidades. Em relação à legislação sobre acessibilidade e à norma NBR 9050/2004 da ABNT, a maioria (60%) dos participantes relatou desconhecê-la. Dentre aqueles que detêm bastante conhecimento sobre as normativas, o nível de insatisfação encontrado é maior. A relação dos alunos com deficiência com os coordenadores do curso também é fator que influencia o nível de satisfação.

A autora considera, em seus resultados, a necessidade de ações que aumentem o nível de satisfação,

[...] para que o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino superior sejam um direito assegurado pela legislação brasileira. Portanto, a mensuração da satisfação deste alunado e de outros com necessidades educacionais especiais, é vital tanto para fins de medidas preventivas, corretivas, preditivas (que consiste no planejamento antecipado das intervenções corretivas por meio do monitoramento) das não conformidades (qualquer fato que se apresenta não conforme o esperado ou estabelecido), quanto para divulgação das práticas exitosas implantadas nas IES brasileiras. (GUERREIRO, 2011, p. 191).

Silva et al. (2012) realizaram um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear a situação da pessoa com deficiência, no ensino superior, e compreender os fatores diferenciais capazes de facilitar ou dificultar o ingresso desse grupo na universidade. Os autores revisaram vinte artigos de 2000 a 2012, dos quais sete abordaram a inclusão de múltiplas deficiências; sete, a deficiência auditiva, e seis, acessibilidades no geral. No total de revisão avaliada, verificou-se a avaliação de 842 pessoas com idade entre 17 e 40 anos. Essa pesquisa resultou em indicadores de que ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com deficiência, na educação superior. De fato, na percepção dos alunos com deficiência, as dificuldades se concentram no despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária, em geral. Os coordenadores de curso apontam para questões semelhantes, quando sinalizam que os principais desafios se referem à falta de capacitação do corpo docente.

Cabral (2013), em tese de doutorado, realizou uma investigação sobre as orientações acadêmicas e profissionais aos alunos com deficiência, em diversos países. A pesquisa foi efetuada na Universidade de Roma, na Itália, em duas universidades britânicas e duas francesas, além de universidades irlandesas e dinamarquesas. Em linhas gerais, seus achados na Itália, França, Inglaterra, Irlanda e Dinamarca levantaram, de modo transnacional, a possibilidade de efetivação de programas eficazes de orientação aos alunos com deficiência, com base no envolvimento dos próprios alunos, bem como de outros atores pertencentes aos ambientes universitários (funcionários, professores, colegas de classe, dentre outros). Além de ter investigado o território em que o deficiente frequentava (empresas, instituições, organizações governamentais, associações etc.).

O autor enumera, em seus achados,

[...] algumas boas práticas identificadas no estudo e, finalmente, foram propostos indicadores para eventual implementação, avaliação inicial e monitoria institucional do programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência. (CABRAL, 2013, p. 32).

Magalhães (2013) neste estudo tem como objetivo discutir elementos pertinentes às relações entre docência universitária e a dimensão curricular no processo de inclusão de pessoas com deficiência em cursos superiores. Ressalta que a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior tem sido um desafio também para os professores. Uma universidade inclusiva tem a necessidade de o professor refletir sobre a prática docente, construindo estratégias de ensino-aprendizagem as quais contemplem todos os alunos, tendo a sala de aula como espaço privilegiado dessas ações. Mudanças propostas à Universidade através da educação inclusiva são de âmbito prático e político, visando à promoção do planejamento, do ensino, da aprendizagem e da avaliação no ensino universitário e discute as concepções sobre a deficiência que é difundida no meio universitário e que, rotineiramente revelam desconhecimento e até mesmo preconceito com relação às possibilidades de formação no Ensino Superior de pessoas com deficiência. Tomou como base o currículo

como ponto de partida propício para discussões sobre a inclusão de estudantes na universidade. Diante dos achados da autora, ao escutar atentamente os alunos verificou maneiras fundamentais para promover alterações no currículo que colaborem com a apropriação dos conhecimentos científicos.

Apresentou conclusões sobre

[...] adaptações ou flexibilizações no currículo relacionam-se com a forma como os professores percebem seus alunos com deficiência. São comuns em nossa experiência, depoimentos de alunos com deficiência que se depararam no Ensino Superior com professores alheios as suas necessidades específicas ou mesmo com visões estereotipadas das suas possibilidades de aprendizagens. Isso afeta o processo de formação pessoal e profissional de estudantes universitários. (MAGALHÃES, 2013, p. 56).

Melo e Gonçalves (2013) tiveram como objetivo pontuar aspectos inerentes ao atendimento educacional do estudante com deficiência física no contexto do ensino superior visando a promover as relações interpessoais e práticas pedagógicas que possam contribuir para o sucesso do alunado. Assinalaram que cada indivíduo é um ser singular, com necessidades específicas. Os alunos com deficiência, da mesma forma, possuem necessidades que devem ser atendidas para assegurar e estimular seu desenvolvimento e aprendizagem. O primeiro passo dessa garantia é conhecer tais necessidades. Os pesquisadores verificaram que, no caso de pessoas com deficiência física, por exemplo, o acesso à cognição e à linguagem depende da acessibilidade motora garantida. Observaram que, tradicionalmente, as avaliações feitas no ensino superior ocorrem nas modalidades: oral e escrita. Há que se considerar, portanto, o grau de impedimento à fala e à escrita que uma pessoa com deficiência física pode apresentar.

A fim de que as pessoas com deficiência se sintam acolhidas e motivadas a participar da vida acadêmica, é preciso que se estabeleçam processos interativos, no contexto universitário. Isso deve ser estimulado, uma vez que a maioria das pessoas não se encontra

nessa condição, pouco se sabe sobre as deficiências, mantendo atitudes preconceituosas, quando não procuram evitar o contato social.

Breda (2013), ao investigar a inclusão de um aluno surdo no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), discute que as políticas da própria universidade possibilitaram o acesso e a busca pela permanência desse aluno, nesse nível de ensino. Sua pesquisa pautou-se num estudo de caso, em que entrevistou professores e estudantes, funcionários técnico-administrativos e gestores. No entanto, ainda percebeu a necessidade de melhorias para o ingresso dessa demanda estudantil, tais como: adaptações nas provas do vestibular; necessidades de remoções de barreiras arquitetônicas no campus; necessidade de contratações de profissionais para realizar atendimentos especializados a essa demanda; criação de núcleo de acessibilidade e capacitação de vários profissionais os quais lidam diariamente com esse público. A autora acrescenta: “A universidade pode criar parcerias entre professores e núcleos de pesquisa a fim de propiciar essa formação, como por exemplo, o curso ofertado aos intérpretes acerca deste profissional no Ensino Superior e o curso de LIBRAS aberto a toda comunidade” (BREDA, 2013, p. 151).

Corrêa (2014) realizou três estudos, analisando as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Seu primeiro trabalho objetivou elaborar um protocolo para avaliar a acessibilidade no ensino superior e examinar as condições de acessibilidade em sete Faculdades de uma instituição pública de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Corrêa (2014) desenvolveu um protocolo de observação de sorte a avaliar as rotas ou caminhos físicos dessas faculdades. O seu segundo estudo almejou identificar o nível de satisfação e as opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao seu acesso e permanência nas sete faculdades pesquisadas. Os resultados denotam que os coordenadores de curso entrevistados estabeleceram boa convivência com os alunos com deficiência, apesar da falta

de preparo e formação específica para isso. E o terceiro estudo teve como finalidade verificar as percepções dos professores coordenadores de curso sobre o acesso e a permanência de seus alunos com deficiência, na instituição de ensino pesquisada. Como na pesquisa anterior, este estudo indica ser necessária a estruturação de núcleos de acessibilidade no ensino superior, os quais “[...] devem procurar se articular com os diferentes órgãos presentes na instituição, como aqueles responsáveis pela organização de eventos científicos; pelo vestibular, concursos ou processos seletivos de mestrado ou doutorado; pela organização de estágios ou pesquisas realizadas fora do campus acadêmico, dentre outros” (CORRÊA, 2014, p. 193).

À luz dos estudos encontrados, percebe-se que as Universidades a que se referem às pesquisas realizadas vêm se preocupando com a garantia do acesso e permanência dos estudantes que apresentam deficiência, porém, ainda há espaço para pesquisas na área, principalmente na Pós-Graduação, visto que os estudos se concentram no ensino da Graduação. Dessa maneira, este trabalho irá retratar, a partir do relato de estudantes com deficiência matriculados em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, vários aspectos citados pelos autores, como questões relacionadas às barreiras de acessibilidade nos diversos âmbitos, necessidade de suporte pedagógico, remoção de preconceitos, dentre outros.

Com isso, pretende-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre a temática acessibilidade no ensino superior, de modo prático, já que foi possível averiguar a realidade concreta desses estudantes.

No próximo capítulo, será dada ênfase à descrição do método de investigação utilizado por esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

É oportuno informar que este estudo se configura como uma ação investigativa de uma proposição em rede, denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, do Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES (Proc. 8224/12), a qual tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, no Ensino Superior, assim como o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. O projeto em rede envolve a participação de várias universidades públicas: UNESP/SP, em colaboração com pesquisadores das universidades: UFSC/SC, UFJF/MG, UEM-PR, UEL/PR, USP/Ribeirão Preto-SP, UFSCar/SP, UFFRJ, UFMS e UTPR.

Entretanto, esta pesquisa se limitou ao estudo na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Esta IES foi criada em 1976, pela incorporação dos Institutos isolados na forma de faculdades públicas ou de antigos estabelecimentos de ensino superior mantidos por particulares ou mesmo pelo poder municipal. A UNESP tem como objetivo permanente a criação e a transmissão do saber, da arte e da cultura, devendo criar, preservar, organizar e transmitir o saber, a arte e a cultura, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária; defender a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; oferecer ensino público gratuito, laico e de qualidade; formar cidadãos críticos e capacitados para o exercício da pesquisa e das diferentes profissões; respeitar a liberdade intelectual, o pluralismo de ideias, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social (UNESP, 2009).

Nessa perspectiva, a Unesp visa à promoção e a formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social,

os direitos humanos, bem como a participação democrática. Seus preceitos são pautados por um referencial nacional e internacional de Universidade Pública multicampus, buscando excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, no sentido de formar profissionais e pesquisadores comprometidos com a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social, a ética ambiental, de sorte a cooperar tanto para o letramento científico da sociedade quanto para a utilização pública da ciência (UNESP, 2009).

No que se refere às dimensões voltadas para o ensino superior de Pós-Graduação, a UNESP tem como objetivos: formar profissionais capazes de gerar conhecimentos e desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e sociocultural; alcançar e assegurar a excelência dos Programas de Pós-Graduação na Universidade; e incentivar a participação do corpo docente da Universidade em Programas de Pós-Graduação da UNESP.

No âmbito dessa instituição, tem papel relevante o chamado PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2009) – o qual tem como uma de suas principais ações de planejamento, finanças e infraestrutura: assegurar às pessoas com deficiência condições para a sua inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e a seus recursos materiais e didáticos, considerar nas políticas de planejamento normas de acessibilidade, sustentabilidade e gestão ambiental; oferecer estímulo e espaços para atividades científicas, artísticas, culturais e de lazer nos campus; melhorar continuamente a infraestrutura para as atividades acadêmico-administrativas e de apoio a ensino, pesquisa e extensão universitária; viabilizar infraestrutura específica para a Pós-Graduação; avaliar a pertinência da construção e aplicação do modelo de gestão orçamentária com características de orçamento participativo; avaliar constantemente e dar transparência à gestão financeiro-orçamentária; elaborar estudos com vistas à contratação de serviços emergenciais para garantir a manutenção das atividades fins (UNESP, 2009).

Recentemente, através da Portaria número 12/2014, a Universidade Estadual Paulista constituiu uma comissão permanente de inclusão e acessibilidade da UNESP. Segundo o documento, a comissão terá como atribuições: realizar amplo diagnóstico das condições de inclusão e de acessibilidade na universidade, nos seus vários aspectos; propor planos de ações coordenadas e articuladas para a melhoria das condições de inclusão e acessibilidade e coordenar as ações e realizar avaliações periódicas do impacto nas condições de inclusão e de acessibilidade nas universidades (UNESP, 2014).

A seguir descreveram-se o perfil dos campi das unidades universitárias pesquisadas tais como: o campus de Botucatu é composto por três Faculdades e um Instituto – a Faculdade de Ciências Agrônômicas, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia e o Instituto de Biociências. Dentre as citadas, dar-se-á ênfase à Faculdade de Medicina e ao Instituto de Biociências, locais frequentados pelo público-alvo desta pesquisa. A Faculdade de Medicina (FMBo) foi instituída em 1976, hoje considerada referência nacional e internacional; oferecia cursos de Graduação em Medicina Humana e Enfermagem, perfazendo um total de 606 matriculados no curso de Graduação em Medicina e Enfermagem, no ano de 2012, contudo, verificou-se que não houve matrícula de alunos com necessidades especiais, no ano supracitado. De acordo com dados do Anuário Estatístico (2012), além de contar com 39 programas de residência médica, 52 de aprimoramento profissional e 09 programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, observou-se um total de 729 matrículas em cursos de Mestrado e Doutorado, em 2012, sendo 275 de Mestrado, 96 de Mestrado Profissional e 358 de Doutorado. Conforme o Anuário, não houve matrícula de aluno com necessidades educacionais especiais, no ano de 2012, apenas em 2011, reduzida a uma aluna de Mestrado.

O Instituto de Biociências (IBBo) teve origem em 1987, contava com cinco cursos de Graduação; no ano de 2012, tinha 979 matrículas e um aluno caracterizado com necessidades educacionais especiais, além de ter seis cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

As matrículas perfizeram, no ano de 2012, um total de 524 matrículas no curso de Mestrado e Doutorado, sendo 266 de Mestrado e 258 de Doutorado. No ano de 2012, esse instituto registrou duas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Doutorado.

A Faculdade de Jaboticabal (FCAVJ) foi criada em 1966 e, oferecia cinco cursos de Graduação, com um total de 1566 matrículas, em 2012, entre as quais havia dois alunos com necessidades educacionais especiais, na Graduação. Contava com nove programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, totalizando 1.380 matrículas de Mestrado e Doutorado, sendo 629 de Mestrado e 751 de Doutorado. Verificou-se que houve uma matrícula, em 2012, no Doutorado, de aluno com necessidades educacionais especiais. A estrutura física do campus era constituída por construções de salas de aulas, laboratórios, bibliotecas e departamentos e áreas administrativas.

Em 1976, o campus da UNESP-Araraquara foi criado, em função da reunião, na época, de 22 institutos isolados do Estado de São Paulo, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; posteriormente, em 1977, passou a chamar-se Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação e, somente em 1989, denominou-se Faculdade de Ciências e Letras (FCL). A FCL contava com cinco cursos de Graduação, os quais, em 2012, somavam um total de 2.738 alunos matriculados. Na Graduação, estavam matriculados dois alunos com necessidades educacionais especiais. Em acréscimo, desenvolveu cinco programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com um total de 635 alunos matriculados em programas de Mestrado e Doutorado, em 2012, perfazendo 323 de mestrado, um de mestrado profissional e 311 de doutorado. Vale ressaltar que a FCL contou com uma matrícula de aluno com necessidades educacionais especiais no Mestrado, no ano de 2012.

4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa cinco estudantes do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* de três unidades universitárias da UNESP, porém, é digno de nota que, no Anuário Estatístico de 2013, constavam apenas quatro estudantes matriculados em cursos superiores de Pós-Graduação da UNESP, foi acrescentado mais um, porque ao entrevistar uma estudante a mesma se referiu a uma outra estudante que não estava contabilizada no Anuário a que a primeira se refere. Vale destacar que, conforme o Quadro 1, a participante que se encontrava fora do anuário estatístico foi identificada pelo pseudônimo de Flávia. Exceto esta última, os outros estudantes foram selecionados a partir da sua identificação de alunos da Pós-Graduação com alguma deficiência, no Anuário Estatístico de 2013 da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP –, este documento contempla uma série de informações detalhadas sobre as áreas acadêmicas, administrativa e orçamentária, com livre acesso pela população em geral.

As unidades e os cursos que congregam as matrículas desses alunos foram: a Faculdade de Medicina de Botucatu (FMBo), curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - PGSC; o Instituto de Biociências de Botucatu - Genética (IBBo); o Instituto de Biociências de Botucatu - Botânica (IBBo); a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, e Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAVJ), curso de Pós-Graduação em Zootecnia.

A fim de caracterizar a amostra, o Quadro 1 focaliza a unidade, o curso, o ano de ingresso e a previsão de término, o tipo de deficiência, o sexo e a idade dos participantes.

Quadro I – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Part. ⁴	Unidade	Curso	Área	Ano de ingresso	Prev. término	Deficiência	sexo	idade
Fábio	FCAVJ-Jaboticabal	Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> - Doutorado	Zootecnia	2011	2015	DF-paraplegia	M	35
Flávia	FMBo-Botucatu	Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> - Mestrado	Saúde Coletiva	2011	2013	DF - Tetraplegia	F	30
Fátima	IBBo-Botucatu	Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> - Doutorado	Genética	2012	2016	DF - mobilidade reduzida	F	31
Fernanda	IBBo-Botucatu	Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> - Doutorado	Botânica	2011	2015	DF - mobilidade reduzida	F	43
Vítor	FCLAr-Araraquara	Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> - Mestrado	Educação escolar	2012	2014	DV - cegueira adquirida	M	27

Part. = Participante

DF =Deficiente Físico

DV = Deficiente Visual

Fábio: sexo masculino, 35 anos, divorciado, tem uma filha de outro relacionamento, atualmente reside sozinho, pertence à classe média, conforme sua classificação, cursou Zootecnia (1998-2005), Universidade São Marcos; cursou Mestrado em Zootecnia - Produção animal (2006-2008), UNESP Jaboticabal; ingressou no Doutorado em Zootecnia - Produção animal (2011 - previsão de término: 2015), pela UNESP de Jaboticabal. Desenvolveu um projeto sobre a associação da glicerina em outros produtos, pertence à linha de pesquisa

⁴ Ressalta-se que os nomes dos participantes são fictícios, tendo-se escolhido nomes cuja letra inicial se refere ao tipo de deficiência de cada participante, por exemplo: Fábio – deficiência física – e assim consecutivamente.

Nutrição de Ruminantes. Após um acidente automobilístico, no ano de 2000, tornou-se deficiente físico - paraplégico, em função da perda total da função dos membros inferiores; sofreu lesão na medula, denominada *rack* medular, e lesionou a T6 - sexta vértebra torácica. Realizou diversos tratamentos, desde fisioterapias, hidroterapias, psicoterapia, acupuntura, *reiki*, ecoterapia. Participou de reabilitações pela ACD, tratamento no hospital Sarah Kubitschek. Integrou-se num grupo paraesportivo e praticou natação. Utilizava cadeira de rodas. Atualmente, está sem realizar muitos exercícios físicos, tem um aparelho em sua residência, em que fica em pé e o qual considera importante. Enfim, dependia de apoio mínimo para desenvolver suas atividades diárias.

Flávia: sexo feminino, 30 anos, solteira, convivia com os pais, pertencia à classe média alta, conforme classificação; cursou Medicina pela UNESP de Botucatu (2001-2007); pela mesma instituição, fez especialização e residência médica em Medicina: saúde preventiva e social (2008-2009) e em Administração em saúde (2010); ingressou no Mestrado em Saúde Coletiva, em 2012 (com previsão de término para 2014), pela UNESP de Botucatu. Desenvolvia seu projeto de Mestrado sobre os fatores psicológicos dos casos de suicídios ocorridos no ano de 2009, em Botucatu, linha de pesquisa: Políticas de Saúde e Saúde Mental: Aspectos Conceituais, Epidemiológicos e de Formação e Avaliação de Programas. No ano de 2005, sofreu acidente automobilístico e ficou tetraplégica, que consiste com perda parcial das funções motoras dos membros superiores e inferiores, pois lesionou gravemente a medula. Realizou tratamentos pelo Hospital Universitário de Botucatu, reabilitação pelo hospital Sarah Kubitschek. Recebia atenção diária de cuidadores, fisioterapeutas. Utilizava cadeira de rodas. Dependia totalmente desses cuidados para o pleno exercício de suas atividades cotidianas.

Fátima: sexo feminino, 31 anos, residia com os pais, pertencia à classe média, conforme mencionou; cursou graduação em Ciências Biológicas (2004-2008), pela UNESP de Botucatu, entrou no Mestrado em Ciências Biológicas em Genética (2009-2011) e iniciou o Doutorado em Ciências Biológicas em Genética, em 2011, (com previsão de término para 2015). Atualmente, desenvolvia um projeto sobre as Alterações citogenéticas e perfil de expressão gênica em portadores de esclerose múltipla, cuja linha de pesquisa é intitulada de Mutagênese. Em 2001, apresentou Esclerose Múltipla, doença que ataca o sistema nervoso central, que é progressiva, incapacitante e vai associando impedimentos, ao longo da vida, na medida em que as inflamações ocorrem. Como essa doença é degenerativa, apresentava mobilidade reduzida, sendo necessário evitar as inflamações acarretadas pelo quadro e o tratamento consistia em uso controlado de medicações e realizações de fisioterapias, hidroterapias. Utilizava muletas e, às vezes, quando necessário, a cadeira de rodas, porém, desenvolvia suas atividades do cotidiano com pouco auxílio.

Fernanda: sexo feminino, 43 anos, convivia com o marido, pertencia à classe econômica média baixa, conforme considerado pela estudante; cursou sua graduação em Agronomia (1996-2001) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, posteriormente cursou Especialização em Ciência e Tecnologia de Sementes (2001-2002) pela mesma Universidade, cursou Mestrado em Agronomia (2007-2009) pela Universidade de São Paulo - USP e, estava cursando Doutorado em Ciências Biológicas - Botânica (2011 - com previsão de término para 2015). Estava desenvolvendo um projeto sobre Alterações fisiológicas e metabólicas durante a quebra de dormência e deterioração de sementes de amendoim forrageiro em armazenamento, sua linha de pesquisa era a de Fisiologia do desenvolvimento vegetal.

No ano de 1987, recebeu diagnóstico de um sarcoma, considerado um câncer no osso do pé, o tumor se desenvolveu e houve metástase no pulmão, um ano depois. No ano de 1992, sofreu

uma amputação na perna, a qual consistiu na perda total de um determinado segmento de um membro, um terço médio do fêmur, localizado acima do joelho. Realizou quimioterapia e diversos tipos de reabilitação, após colocar uma prótese. Seus tratamentos ocorreram no Hospital Universitário do Campus de Botucatu, Clínicas de Ortopedia em Curitiba. Estava completamente curada, porém, fazia manutenção semestral da prótese. Tinha uma vida com pouco auxílio, no que se referia ao desenvolvimento de suas tarefas cotidianas.

Vítor: sexo masculino, 27 anos, convivia com sua noiva, era servidor público numa Universidade, enquadrou-se na classificação econômica média baixa, cursou graduação em Ciências Sociais pela UNESP Araraquara (2007-2010), especialização na Fundação Dom Carlo Gnocchi Onlus (Itália) e Faculdade de Medicina do ABC (FMABC) em Tecnologia Assistiva (2011-2012). Ingressou no Mestrado em Educação Escolar no ano de 2012 (com previsão de término em 2014). Desenvolvia um projeto sobre Tecnologia Assistiva em Universidades Públicas, o papel e a construção dos serviços a pessoas cegas e com baixa visão, cuja Linha de pesquisa era a de Política e Gestão Educacional. Aos nove meses de idade, foi diagnosticado com Retinoblastoma bilateral - câncer no olho, em hospital de Campinas, e posteriormente foi encaminhado ao AC Camargo, em São Paulo. Houve a anucleação do olho direito, após ter recebido várias sessões de quimioterapia e radioterapia, e a radiação da radioterapia queimou o cristalino do olho esquerdo. Teve diagnóstico de catarata aos cinco anos de idade e realizou a operação de capsulotomia, para raspar a película da lente. Aos sete anos de idade, teve descolamento da retina e ficou cego. Ele relatou que sempre tinha baixa visão e que não tem memória de enxergar com os dois olhos normalmente. Seus tratamentos ocorreram no Hospital de Campinas, Hospital A.C Camargo, Laramara - São Paulo. Desenvolvia suas atividades diárias com pouco auxílio no trabalho, pois tinha a garantia do acesso aos espaços pelos quais circulava.

4.2 Local

A entrevista com os alunos de Pós-Graduação da UNESP aconteceu em salas das próprias unidades universitárias, situadas nos municípios de Botucatu, Jaboticabal e Araraquara.

4.3 Materiais e instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: a) termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado aos participantes por ocasião da realização da entrevista (APÊNDICE A); b) roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B); c) gravador para o registro dos dados obtidos com as entrevistas.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Vale informar que esta pesquisa apresenta parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP, sob prot. 0783/2013.

Desse modo, fez-se levantamento de alunos que apresentavam alguma deficiência e/ou necessidades especiais identificados no Anuário Estatístico da UNESP, referência 2013, matriculados em cursos de Pós-Graduação da instituição. Após a identificação desse público, entrou-se em contato por correio eletrônico com os coordenadores e/ou secretarias dos respectivos programas de Pós-Graduação, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando dados pessoais dos referidos alunos (nome, endereço eletrônico e telefone).

A seguir entrou-se em contato com os alunos para formalizar o convite para participarem da pesquisa. Dos cinco *e-mails* enviados, quatro alunos responderam favoravelmente, demonstrando interesse na participação. Para o aluno que não respondeu, foi feito contato telefônico, momento em que manifestou anuência em participar. Em

prosseguimento, foram agendados dia, horário e local para a realização da entrevista, conforme disponibilidade dos entrevistados e da entrevistadora.

Antes do início da entrevista, que aconteceu de modo individual, foram apresentados os objetivos do estudo, lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes compareceram às entrevistas nos dias, horários e locais predeterminados. Na sequência, a pesquisadora iniciou a entrevista, de acordo com a sequência de questões fixadas no roteiro norteador. Todo o relato foi gravado e cada entrevista durou cerca de 40 minutos.

Optou-se por realizar a coleta dos dados por intermédio de entrevista, porque se acredita que o participante discorra com mais liberdade sobre o assunto investigado, possibilitando ainda ao entrevistador intervir com novas perguntas, a partir das respostas dadas a cada situação. É oportuno enfatizar que as questões propostas são de caráter investigativo, no sentido de levar o entrevistado a expor a sua trajetória educacional, vivenciada no respectivo programa de Pós-Graduação frequentado.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados das entrevistas foram analisados qualitativamente, de acordo com o método de análise de conteúdo e a técnica de análise categorial propostas por Bardin (2011).

A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise da comunicação em que se utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo de mensagens. Pertencem ao domínio da análise do conteúdo todas as iniciativas que, com base em um conjunto de técnicas – consideradas parciais, mas também complementares –, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo, com índices passíveis ou não de quantificações. Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à

origem das mensagens, incluindo o emissor e o seu contexto ou, eventualmente, os efeitos destas mensagens (BARDIN, 2011).

O objeto da análise do conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem. Sendo assim, a análise do conteúdo trabalha com a palavra e, conseqüentemente, com a prática da língua realizada por emissores identificáveis (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011, p.50), “[a] análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens”. Além disso, a análise do conteúdo visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, através de um mecanismo de dedução com base em indicadores construídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Revisaram-se conceitos descritos pela autora, elencando três etapas de análise do material, descritas a seguir.

a) Etapa da pré-análise

Explorou-se todo material de pré-análise e considerou-se a regra da *exaustividade*, como pressuposto de ler várias vezes todo material coletado, durante as entrevistas.

A regra da *representatividade* possibilitou verificar se os resultados da amostra poderiam ser generalizáveis para o contexto pesquisado. Vale ressaltar que foram entrevistados cinco alunos do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNESP, a totalidade de sujeitos assim classificados no Anuário Estatístico, 2013.

Utilizou-se a regra da *homogeneidade*, obedecendo-se a critérios precisos de escolha e únicos para a amostra, ou seja, as entrevistas realizadas nesta pesquisa foram obtidas pelo uso do mesmo roteiro, visando a possíveis comparações entre as respostas dos participantes.

Também foi adotada a regra da *pertinência*, que leva em consideração os objetivos da investigação para analisar os conteúdos obtidos por intermédio da aplicação do instrumento de pesquisa.

Desse modo, foi feita primeiramente uma "leitura flutuante" das transcrições das entrevistas realizadas com todos os participantes. Nessa leitura, surgiram interpretações que suscitaram a formulação de hipóteses, como, por exemplo: quais condições de acessibilidade são ofertadas pela universidade aos alunos com deficiência, em função de como o conceito da deficiência foi e tem sido produzido social e historicamente. Nesse sentido, foi possível aventar respostas sobre a temática investigada.

Os dados provenientes das transcrições obedeceram à seguinte organização: a) reuniram-se as respostas dadas por cada participante para cada uma das questões do roteiro. b) para cada unidade, foram inseridos códigos capazes de identificar as respostas dos participantes, bem como o número da questão respondente, como, por exemplo, o código Fábio, para participante1, Q1, para questão 1; c) agruparam-se as respostas de maneira que possibilitassem observações de diversos tipos de respostas dos alunos para cada pergunta, quer dizer, as respostas foram reunidas por semelhanças às quais se referiam.

Quadro II - Apresentação das questões por temas, de acordo com os resultados encontrados.

Temas	Questões realizadas durante a entrevista
Tema 1: Concepções sobre a escolha em fazer Mestrado ou Doutorado na UNESP	<i>Q1 – Por que você escolheu fazer esta Pós-Graduação? Q2 - Fale-me rapidamente sobre seu projeto de pesquisa: por que fazer esta pesquisa? Q3 - O que representa para você estar cursando Pós-Graduação?</i>
Tema 2: Informação sobre a condição de deficiente no processo seletivo	<i>Q4 - Quando você se inscreveu na seleção da Pós, você se declarou “com deficiência”?</i>
Tema 3: Adaptações realizadas durante o processo seletivo	<i>Q5 - Quando você prestou a seleção da Pós, você foi atendido com adaptações? Q6 - Você recebe algum tipo de apoio(s) pessoal(is) em relação ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas?</i>
Tema 4: Análise das condições de acessibilidade e realizações na Pós-Graduação	<i>Q8 - Depois que você foi aprovado no curso, você percebeu que houve mudanças no campus para atender às suas necessidades? Q11 - Você sente dificuldades em realizar sua pesquisa? Se sim, quais? (acesso aos participantes, à instituição etc.)</i>

Posteriormente, os dados foram lidos de maneira minuciosa e, ao final do texto, foram descritos por temas de análise.

Os procedimentos de caráter exploratório correspondem às técnicas sistemáticas, pois permitem ligações entre diferentes variáveis, a partir dos próprios textos, além de funcionarem com base em um processo dedutivo, facilitando construções de novas hipóteses.

Sob esse pressuposto, os temas desta investigação foram examinados quanto às conceituações/concepções dos alunos ligadas aos objetivos elencados antes de iniciar a análise propriamente dita. Pôde-se observar que a revisão de literatura propiciou caminhos a serem percorridos com vistas à elaboração de hipóteses, ao se formular categorias associadas a cada tema a ser pesquisado. Entende-se, por exemplo, a dificuldade dos alunos que apresentam deficiência em pleitear políticas públicas as quais são de direito, fatos que podem ocorrer pelo histórico de exclusão vivenciado por essa classe de pessoas. Todavia, não se pode confirmar tal hipótese, por ser superficial, asseverando que todos os alunos com deficiência não pleiteiam seus direitos, no entanto, não se caracteriza uma categoria pré-definida de análise. Pontua-se que o material coletado é complexo, extenso e diverso, o que levou a pesquisa a seguir um caráter exploratório, ao invés de utilizar-se outro procedimento de modo fechado.

No que tange ao referenciamento dos índices e à elaboração de indicadores, uma vez escolhidos, procedeu-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise, foram determinadas as operações, tanto de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização quanto com as de análises temáticas, modalidades e codificações para o registro dos dados.

Considera-se que a categorização remete a dois processos inversos: um deles é denominado procedimento por *caixas*, por meio de um sistema de categorias, no qual os elementos são determinados previamente, diferentemente do procedimento por *acervo*, no qual o sistema de categoria resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos, um

por um, de forma que o título conceitual de cada uma delas é definido somente ao final da operação, quando o conjunto de elementos foi reunido por afinidade, de sorte a compor cada categoria e recebendo um nome que descreve as qualidades coincidentes com os elementos identificáveis. Este estudo utilizou-se do último procedimento.

Nesse sentido, exemplificou-se a partir da questão “Quando você se inscreveu na Pós-Graduação, você se declarou como uma pessoa com deficiência?” Foram obtidas as seguintes respostas:

"Não, porque não questionaram, nunca questionou, eles me viram, mas no momento de preencher os papéis para fazer a inscrição, não tinha opção [...]". (Fábio)

"Eu não sei como esta informação chegou até você, porque eu não me lembro de ter preenchido em algum lugar que eu tinha uma deficiência". (Flávia)

"Não, até porque não foi perguntado, [...] eu tinha dificuldade de caminhar na época, não usava apoio, mas já andava devagar, era evidente que eu já tinha algum problema motor [...]". (Fátima)

Sendo assim, reuniram-se tais elementos para formular uma categoria, pois apresentam similaridade em relação a não ter sido questionado, no ato da inscrição do processo seletivo da Pós-Graduação *stricto sensu*, sobre a necessidade de recursos ou adaptações a serem feitas nas etapas de seleção. Criou-se assim o tema de análise denominado Informação sobre a condição de deficiência no processo seletivo.

b) Etapa da exploração do material

Em seguida, *codificou-se, enumerou-se e classificou-se* o material, conforme as regras anteriormente formuladas.

Com isso, conseguiu-se a codificação de todo o material, a qual, segundo Bardin, (2011, p. 133)

[...] corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformações esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua

expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Dessa maneira, os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, proporcionando uma descrição exata das características do conteúdo.

Nessa perspectiva, os trechos de respostas que ressoaram e fizeram sentido ao interlocutor, ao tema e também que tiveram características semânticas similares foram reunidos numa mesma categoria.

Tanto a unidade de contexto como a de registro foram inteiramente consideradas no que diz respeito às respostas dos participantes, para cada questão, em cada categoria, visto que remetiam a uma análise categorial que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, de acordo com reagrupamentos analógicos.

No exemplo abaixo, ao perguntar ao aluno sobre o que representava para ele sobre estar cursando Pós-Graduação, deu a seguinte resposta:

"Assim meus pais desde pequena falaram:

<i>Vai estudar, estuda qualquer coisa, por parte de mãe e pai eu tenho parentes professores...</i>	<i>A gente sabe que nem sempre é assim, pois temos que estudar algo que a gente não aguenta, mas assim continuar estudando não é tanto pelo título...</i>
<i>a</i>	<i>b</i>

<i>meus pais, como eu te digo, eles tem quase 70 anos e em breve eles não vão ter condições de me cuidar[...]. (Flávia)</i>

c

Nesse exemplo, entende-se que as respostas do participante acima evidenciaram a categoria: Motivos para o ingresso na Pós-graduação e três subcategorias de análise pela escolha em cursar Mestrado: (a) atendimento da expectativa da família, (b) valorização social da titulação, (c) melhor qualificação profissional. A partir de então, observou-se que, na regra de enumeração, foi estabelecida a presença de unidade de registro na unidade de contexto, não

se levando em consideração o número de vezes, nem mesmo a presença de sua ocorrência em outras unidades.

A *classificação* acontece quando as unidades de registros se referirem às categorias pré-estabelecidas. Segundo já elucidado, o procedimento de categoria visa ao agrupamento de unidades de análise que são similares e, posteriormente, ao se atribuírem nomes às categorias surgidas pelos agrupamentos, isto é, ao se agrupar conteúdos convergentes, surgiram as categorias propriamente ditas.

Vale enfatizar que, em algumas unidades de contexto, houve presença simultânea de duas ou mais unidades de registro em que uma única resposta também se referia a outra categoria de análise, como citado no exemplo acima.

Sobre o processo de refinar como seriam feitas as categorizações, Bardin (2011) salienta que consiste numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. Essas categorias são classes as quais pressupõem a reunião de um grupo de elementos (unidades de registros) sob um título genérico, no qual o agrupamento tenha sido efetuado em razão dos caracteres em comum desses elementos, obedecendo aos critérios seguintes:

1. *Exclusão mútua*: as categorias foram construídas de tal maneira que um elemento não deve ser classificado em duas ou mais categorias.
2. *Homogeneidade*: consiste em observar que um mesmo conjunto de categorias deve funcionar com um registro e com uma dimensão de análise.
3. *Pertinência*: as categorias devem ser pertinentes e adaptadas ao material de análise escolhido e devem pertencer ao quadro teórico definido.

No próximo capítulo, serão descritas as categorias criadas na presente pesquisa, de modo a se discuti-las mais detidamente.

c) Etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Para que se possa inferir sobre um dado de uma entrevista, por exemplo, é necessário que se entenda o fato de que a inferência ocorrer anteriormente à interpretação propriamente dita da fala de um dado participante. A inferência é proposta por Bardin (2011) como um tipo de interpretação controlada, em que o pesquisador considera dois pontos de apoio: (1) a mensagem e o canal utilizado para sua emissão, e/ou (2) os polos de inferência, que são o emissor (produtor de mensagem) e o receptor da mensagem.

Dessa maneira, há o canal de emissão e/ou os polos de inferência receptores, de sorte que o conteúdo da mensagem passada pelo primeiro ao segundo constitui o material, ao passo que o ponto de partida dessa primeira análise será o indicador. É interessante observar que existem duas possibilidades de análise – o continente e o conteúdo – ou, ainda o significante e o significado; ou o código e a significação. Nessa direção, Bardin (2011) p. 166 elucida que,

[...] para atingir o conteúdo, é necessário passar para o continente, o que significa que qualquer informação é veiculada por um significante ou por um conjunto de significantes, e que qualquer mensagem se exerce através de um código. Existem, no entanto, graduações nesta passagem do significante ao significado: passagem imediata da leitura normal; passagem controlada da análise temática para análise de conteúdo; passagem sistemática, sempre que nos servimos de uma análise formal para atingirmos outras informações, a partir das características do próprio código como é o caso da análise do conteúdo a partir da análise do continente.

Ao adotar o método da análise do conteúdo, nesta pesquisa, empregou-se a passagem sistemática, com a técnica formal, para se atingir outras informações por meio do próprio código, partindo da análise do continente.

Por meio da comunicação verbal dos participantes, de seus relatos, foi possível primeiramente passar-se pela análise do conteúdo pelo continente, ou seja, dos relatos gerais, dúbios dos próprios códigos, para que, num momento posterior, se pudesse ir ao encontro de processos de interpretação mais específicos de análise do conteúdo, por significação.

Com efeito, significação caracteriza-se pela passagem sistematizada do estudo formal do código para a ligação entre os conteúdos encontrados e outra coisa, isto é, os códigos que contêm, suportam e estruturam essas significações ou, então, associados às significações segundas, pois as significações primeiras escondem o que a análise e o conteúdo procuram extrair, como mitos, valores, todos esses sentidos segundos que se movem com a descrição e a experiência do sentido primeiro.

Do material analisado, elencou-se um total de oito categorias, com 26 subcategorias subsequentes, pois se elegeram temas referenciados por conteúdos diversos. No entanto, tentou-se acoplar um número de temas para explorar as concepções dos pós-graduandos em referência ao assunto de estudo.

No próximo capítulo, serão expostos os resultados da análise do conteúdo dos relatos dos alunos, interpretados por meio de inferências da pesquisadora, a qual agregou conhecimentos com base na literatura pesquisada, a fim de suscitar discussões com o resultado encontrado no conteúdo das falas dos entrevistados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Os resultados foram ordenados em oito categorias de análise: 1 – Motivos para o ingresso na Pós-graduação; 2 – Informação sobre a condição de deficiência no processo seletivo; 3 – Adaptações realizadas durante o processo seletivo; 4 – Análise das condições de acessibilidade na Pós-graduação; 5 – Relacionamentos no contexto Universitário; 6 – Adaptações no processo de ensino e aprendizagem; 7 – Avaliação das condições de acessibilidade no campus universitário; 8 – Demandas decorrentes da deficiência.

Como forma ilustrativa, optou-se por demonstrar o sistema de categorias e subcategorias conforme encontrado durante o processo de análise realizada.

QUADRO III - CARACTERIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Motivos para ingresso na Pós-Graduação	1.1 - Expectativas de um futuro profissional; 1.2 –Melhor qualificação profissional; 1.3 - Pesquisas de interesse; 1.4 –Valorização social da titulação; 1.5 – Atender a expectativas da família; 1.6 – Sem motivação específica; 1.7 - Pesquisas sugeridas pelo orientador; 1.8 - Contribuir intelectualmente com outros deficientes.
2. Informação sobre a condição de deficiência no processo seletivo	2.1 - Informações não solicitadas no processo seletivo de Pós-Graduação; 2.2 – Informações solicitadas parcialmente.
3. Adaptações realizadas durante o processo seletivo	3.1 - Adaptações realizadas para o atendimento do candidato; 3.2 - Não houve necessidade de adaptações.

4. Análise das condições de acessibilidade na Pós-Graduação	4.1 -Necessidades de adaptações físicas; 4.2 -Adaptações realizadas - setor adaptado; 4.3 - Necessidade de contratações de profissionais para auxiliar em atividades do cotidiano dos alunos com deficiência; 4.4 – Dificuldade pessoal em função da deficiência; 4.5 Apoios pessoais; 4.6 -Tempo adicional para conclusão do curso.
5. Relacionamentos no contexto universitário	5.1- Relacionamentos satisfatórios; 5.2- Negação da deficiência; 5.3 - Atitudes de preconceito.
6. Adaptações no processo de ensino e aprendizagem	6.1 – Desnecessária a promoção de adaptações; 6.2 - Equidade na avaliação comparada com os demais alunos; 6.3 - Adequação pessoal ao ambiente universitário.
7. Avaliação das condições de acessibilidade no campus universitário	
8. Demandas decorrentes da deficiência	8.1 - Adaptações solicitadas pelos alunos ao campus; 8.2 - Adaptações realizadas pelo campus.

Para todas as categorias foram criadas subcategorias, para melhor explorar os relatos dos participantes. É oportuno informar que as respostas individuais dos participantes não se remeteram a uma subcategoria apenas, porém constituíram-se de fragmentos formados por diversas qualidades relacionadas a um mesmo objeto de análise.

Da totalidade do material analisado elencou-se 26 subcategorias para explorar as concepções dos Pós-Graduandos em referência ao assunto.

Categoria 1 - Concepções sobre a escolha em fazer Mestrado ou Doutorado na UNESP

A concepção sobre a escolha pela Pós-Graduação dos participantes foi elaborada por meio do compilamento das respostas obtidas às questões 1, 2 e 3 do roteiro de entrevista, que indagavam, respectivamente: Sobre a escolha em fazer Pós-Graduação na UNESP; Por que realizar a pesquisa escolhida e o que representa cursar Pós-Graduação.

Conforme explicitado, foram elencadas oito subcategorias que caracterizam as concepções dos alunos sobre cursarem Pós-Graduação. Verificou-se que a subcategoria mais frequente foi a de número 1.1 (expectativas de um futuro profissional), exposta por quatro participantes, seguida das subcategorias 1.2 e 1.3 respectivamente (melhor qualificação profissional) e (pesquisas de interesse), reveladas por 3 participantes. As de número 1.6, 1.7 e 1.8 tiveram uma ocorrência de resposta cada uma.

1.1 - Expectativas de um futuro profissional – reuniram-se indicadores sobre expectativas profissionais e futuras, após adquirirem a titulação de Mestre ou Doutor.

O período que antecede o processo seletivo do Mestrado e Doutorado é marcado por ansiedades, angústias e incertezas. Vários estudantes que pleiteiam uma vaga em níveis mais qualificados de ensino empenham-se para galgar um resultado satisfatório, no processo seletivo, criando expectativas de aprovação nessa etapa, muitas vezes em busca de um melhor futuro profissional.

Todavia, consideram que, ao entrar na Pós-Graduação, não haverá mais sofrimento, insegurança, pois a Universidade é vislumbrada pelo aluno como local idealizado, onde todas as suas expectativas serão atendidas, fazendo com que o desejo de ser um bom profissional seja efetivamente alcançado (MILLAN et al., 1999).

Santos (2006), Pimenta e Anastasiou (2005) ressaltam a importância do ingresso à Universidade, pois, além de preparar melhor para o exercício de atividades profissionais, as quais exijam conhecimentos voltados para a técnica, esta promove o desenvolvimento cultural e socioeconômico das sociedades, garantindo o processo progressivo de democratização do acesso de oportunidades de apropriação do conhecimento. Além disso, os conhecimentos veiculados no contexto universitário colaboram com a transformação do sujeito e do mundo histórico, na busca de uma relação de mudança em que homem e mundo se inter-relacionam,

uma vez que o acadêmico crítico é capaz de se desenvolver e atuar com maior autonomia e ética, no mundo do trabalho.

Penteado (1998) concebe a Universidade como aquela que representa autonomia, de maneira que as Instituições de Ensino Superior têm como responsabilidade criar mecanismos adequados para a ampliação do acesso a conhecimentos profissionalizantes de seu alunado com deficiência. Quando a universidade garante a participação ampliada de segmentos sociais, inclusive quando essa participação faz parte de seu planejamento gestor e de seus objetivos, há uma valorização no tocante à participação do aluno com deficiência, nesse espaço, lutando por melhorias e mudanças voltadas para a concretização de ações referentes às suas necessidades profissionais.

Para Cabral (2013), é necessário que haja um aumento de oportunidades de formação de alto nível, da empregabilidade, da sensibilização e do comportamento de discriminação positiva, para que ocorra a devida inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que, após sua conclusão na graduação, mestrado ou doutorado, a pessoa vai à busca de uma colocação no mercado de trabalho, no entanto, ainda na sociedade atual, essas pessoas se deparam com barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, atitudinais. Para Diniz (2003), esse movimento resulta em culpabilizar a pessoa com deficiência e não os espaços de trabalho que contêm barreiras e acabam limitando a sua capacidade. Destaca-se que se faz necessário que os postos de trabalho se ajustem para receber de fato a pessoa com deficiência, em seus espaços.

Diante disso, de modo geral, todos entrevistados, apesar de terem consciência das dificuldades existentes pela busca de um emprego, demonstraram interesses em se desenvolver profissionalmente, por isso frequentar a Pós-Graduação pode ser entendido como uma forma de alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, a despeito de alguns

participantes demonstrarem interesse em continuar na academia como docentes, como pode ser observado nos relatos apresentados na sequência.

[...] é eu gosto muito da parte de docência, certo, eu me formei em zootecnia, só como zootecnista, sem a Pós-Graduação para entrar na docência e na graduação e para dar aula na graduação é muito difícil, então eu acabei, eu me formei e fui trabalhar e senti a necessidade de eu queria sabe, eu gosto de ensinar de explicar e tal aí eu peguei e entrei no Mestrado. (Fábio)

Eu penso, quero acabar o Doutorado e entrar na área de Docência, ou Federal, ou estadual, ou municipal, ou particular, não tenho preconceito nenhum, eu quero entrar para docência. (Fábio)

E, ao fazer a residência, os próprios professores do departamento viam que eu gostava de ensinar e eu fiz alguns trabalhos com alunos de graduação de medicina e na verdade eu, antes de ser médica, sempre tive vontade de ser professora e eu redescobri isso na residência, pensei que podia fazer isso [...]. (Flávia)

Almejo um emprego, rs... almejo poder utilizar esses conhecimentos assim da Pós-Graduação assim, de uma maneira efetiva, né, que não seja uma coisa pequena aqui só na minha mente. De repente, dar aula, né! (Fátima)

Na verdade, mudança de trabalho, possivelmente eu tenho uma expectativa porque o concurso é de nível médio, técnico administrativo. Então tá muito, assim está relacionado à área, porque eu tive a possibilidade de ser alocado numa área específica, mas o concurso em si, eu pretendo prestar outro concurso, ou alguma coisa na iniciativa privada aí de pesquisa e desenvolvimento. Eu trabalho muito com desenvolvimento de produtos, você entendeu? Então tenho muita expectativa de continuar nessa área. (Vitor)

1.2 - Melhor qualificação profissional - evidências de que os cursos de Pós-Graduação podem modificar suas funções exercidas, ou até mesmo os postos de trabalho.

A formação profissional deve ser compreendida de modo permanente, no que se refere à teoria e à prática, bem como à articulação de tarefas entre setores educacionais; o papel de inovação, dentre outros aspectos postulados, revela abrangência de mudanças a serem operadas pelas agências formadoras, em suas propostas político-pedagógicas, de sorte a

efetivamente responderem às novas e desafiantes demandas que gradativamente vão (re)compondo a função social das IES (SANTOS, 2006).

Nessa direção, as Universidades devem propiciar ao seu alunado a promoção do ensino e da pesquisa, a construção de saberes técnico-científicos, que promoverão o alicerce para o acesso profissional, além de deverem promover saberes voltados para a prática profissional crítica e reflexiva, capaz de transformar a realidade na qual se esteja inserido.

Dessa forma, Smith (2004) salienta que as pessoas com deficiência são cada vez mais envolvidas no planejamento de suas próprias carreiras, todavia, precisam adquirir estratégias de boas práticas que lhes permitam serem efetivamente participativas no âmbito do trabalho. E isso só será possível se tiverem oportunidades efetivas de formação em cursos profissionalizantes e superiores de maiores qualificações. Sendo assim, verificou-se nas falas dos entrevistados um comprometimento efetivo, ao se qualificarem, para assim desenvolverem suas potencialidades em busca de melhores oportunidades de trabalho:

[...] eu te digo não sei nem se tenho, é uma coisa que eu fico um pouco indecisa justamente pelas coisas que a gente ouve muito, né, não estou nem me referindo ao meu conhecimento, nem a tua área, nem a nada disso, a gente sabe que Mestrado e Doutorado claro que ajudam financeiramente, mas definitivamente não é por isso. (Flávia)

Então, por isso que eu te digo, não é de títulos, não é financeiro, mesmo para mim ajuda, mas não ajuda muito e assim eu tenho muitas particularidades, primeiro, que eu sou sanitarista, e segundo, que eu sou deficiente física e deficientes físicos gastam muito dinheiro, desde cuidadores, questões de reabilitação, fisioterapeutas, são muitos profissionais, meus pais, como eu te digo, eles têm quase 70 anos e em breve eles não vão ter condições de me cuidar, na maior parte do tempo, produtos de enfermagem, sondas, todas as coisas assim, remédios, procedimentos, enfim, isto porque eu tenho mais acesso, porque eu sou do hospital e tenho algumas facilidades, quem não tem esse vínculo, dificilmente tem acesso, ou não consegue ter. (Flávia)

[...] mas o meu objetivo principal mesmo, que me fez tomar esta decisão enfrentar que não é uma coisa fácil fazer um Doutorado, o meu objetivo mesmo é que eu me aperfeiçoasse para eu trabalhar na filosofia que eu sempre trabalhei que é a “Mokiti Okada” é uma entidade que trabalha com

pesquisa em agricultura natural. Eu trabalhei por vinte anos lá, sabia que ia voltar para lá e queria voltar numa condição melhor para poder contribuir com as pesquisas. Voltar para lá, eles já estão me esperando lá, já está tudo certo já, é só esperar o tempo de defender e voltar para lá. (Fernanda)

[...] mas eu achei uma oportunidade muito especial você poder trabalhar e fazer mestrado no mesmo lugar, porque não é todo lugar que libera profissional para fazer pesquisa, né, aqui, trabalhando aqui, eu de certa forma estou muito próximo da prática, eu estudo tecnologia assistiva, eu acompanho os projetos [...], tanto da reitoria quanto da unidade, então eu acabo ficando muito próximo da prática. (Vitor)

1.3 - Pesquisas de interesse - referências a pesquisas nas quais já se tinham algum percurso de trabalho com o assunto, caracterizadas nas falas demonstradas a seguir.

Nesta subcategoria, verificou-se que os alunos desenvolvem suas pesquisas em função de interesses e/ou estudos anteriores. Perceberam-se falas técnicas referentes à área de atuação da população pesquisada e todos – de alguma maneira – tiveram interesse em contribuir com sua área de pesquisa, a fim de realizar novas descobertas e propiciar avanços em suas áreas de atuação acadêmica e profissional, como nas falas seguintes:

[...] quando eu entrei no Doutorado, eu já sabia que eu ia trabalhar com nutrição de ruminantes, e o enfoque animal era o ovino, que é o que eu sempre trabalhei e tenho muita experiência hoje, lá eu me sinto a vontade na parte técnica para conversar com o agricultor. E aí a pesquisa é o seguinte, lá minha orientadora a gente trabalha com subprodutos da agroindústria, não só a glicerina, mas outros, da glicerina nós começamos a pesquisar há alguns anos atrás. A glicerina é o seguinte: para fazer o biodiesel usa óleo vegetal que mistura com o óleo que é o óleo do petróleo, certo, que faz o biodiesel e daí o governo estabeleceu uma meta, falou até 2010, 5% do diesel vai ter que ser biodiesel, então 5% da inclusão do óleo vegetal no diesel. (Fábio)

O meu projeto é com sementes de amendoim forrageiro com o acompanhamento de um ano e meio das condições fisiológicas da semente de armazenagem. O amendoim forrageiro perde a viabilidade rápida e ele tem muita dormência-limite, ou seja, a sobra um período muito estreito para o produtor poder trabalhar com esta semente. Então, a minha proposta era fazer estudo, levantamento do que acontece fisiologicamente com esta semente, desde a perda da dormência, este período leva seis meses até a perda do vigor total desta semente. É uma espécie muito boa para trabalhar, ela tem muitas qualidades, para o solo a adubação verde, cuidado,

paisagismo que é uma espécie muito bonita e está levando mais ou menos um ano e meio de projeto. (Fernanda)

É importante notar que dois participantes realizaram pesquisas também voltadas para seus interesses particulares, sendo que um estudou mecanismos de descoberta da doença da esclerose múltipla, quando verificou as possíveis causas da doença, paralelamente à eficácia do tratamento e estudo comparativo entre grupo de pessoas que apresentam a doença com o grupo de pessoas saudável, como indica a fala a seguir:

O meu projeto consta de três grupos, dois grupos de pacientes portadores de esclerose múltipla em evoluções diferentes e um de grupo controle, essas pessoas irão liberar informações médicas, sangue e esfoliado de células bucal, para que eu possa estar fazendo a avaliação genética dos portadores em relação às pessoas saudáveis. (Fátima)

O participante Vitor estudou aspectos relacionados à inserção de deficientes cegos em cursos de Graduação, mapeando Universidades que garantem acessibilidade comunicacional e informacional para pessoas com baixa visão ou cegueira, conforme demonstrado na fala:

Bom, eu tenho um histórico aqui no campus, eu fiz a graduação aqui em 2007, prestei o vestibular, vim da minha cidade para cá, realizei minha graduação aqui em Ciências Sociais, bacharelado e licenciatura, em 2010 eu fui fazer a especialização na Faculdade de Medicina de Santo André, que foi um convênio entre a Galonsti Itália e o Ministério de Tecnologia, então foi uma especialização muito peculiar, assim, se eu não me engano, foi uma das únicas, ou a primeira especialização que envolve tecnologia assistiva, e então eu fui para lá fazer essa especialização. [...] Eu estava entregando a monografia do bacharelado no final para ficar com vínculo na Universidade, poder utilizar a biblioteca, enfim, e aí em 2008 ainda na Graduação eu fiz uma iniciação científica, pesquisando acessibilidade arquitetônica aqui do campus de Araraquara, e nessa iniciação ficou em aberto o estudo da acessibilidade comunicacional e informacional e, quando eu ingressei aqui no campus, eu entre aspas criei uma demanda de acessibilidade, apesar de eu não ser o primeiro aluno com deficiência aqui no campus no caso deficiência visual, mas tenho histórico de outros dois amigos que estudaram aqui. (Vitor)

Continua com este histórico, porque, quando a gente foi implantar o laboratório, até mais voltado para esse projeto em si de equipar a Universidade para que a pessoa com deficiência tenha acesso aos diferentes serviços, tanto as plataformas online, quanto o acervo físico da biblioteca

para que efetivamente cumprir com o ensino com a pesquisa e talvez com a extensão dependendo do interesse de cada um. E nós sentimos muitas dificuldades em buscar subsídios do que fazer, por onde começar. Então, você tem uma extensa legislação, você tem normas de acessibilidade, recentemente a gente tem a ABNT na parte arquitetônica, mas na parte de tecnologia assistiva mesmo, não se tem, não encontra muito material, então a ideia foi fazer mesmo uma pesquisa exploratória para buscar saber o que a gente tem aqui no Estado. E essas iniciativas com a observação, com o estágio de observação, né, eu fui até os espaços, observei, coletei os dados de cada equipamento, uso, frequência de uso, forma de aquisição para poder estabelecer um parâmetro, um indicador mesmo do que tem nesses espaços, o que tá compondo isso, porque muitas vezes as escolhas das pessoas se mostram através de demandas, é o que está demonstrado na minha pesquisa. Então, se é através da demanda nós acabamos elaborando uma estrutura de um indicador, não posso dizer de prioridades, porque é muito forte, mas do que está presente e o que está contribuindo, quais são as soluções para as dificuldades, partindo de cada equipamento que aparece nos lugares e proporciona acesso a alguma coisa de diferente, né. Por exemplo, as linhas braile: as linhas braile estão muito presentes nos espaços, por quê? Porque a gente tem acesso ao braile e você não tem o acúmulo de material impresso no papel, porque hoje as bibliotecas das universidades têm um problema com espaços físicos, né. Então, tem a presença forte de material digital, a inclusão digital dos textos nas bases de dados que as pessoas buscam com as pesquisas. Então, tem algumas características que vão revelando os caminhos que as pessoas estão tomando para atender a essa diversidade das pessoas com deficiência na Universidade. No meu caso, é especificamente deficiência visual, né, mas não que tenha um contraponto aí. (Vitor)

1.4 - Valorizações sociais da titulação - aspectos sociais de atribuições de valores às titulações.

Reflexões sobre valorização de um título acadêmico indicam que, na medida em que as sociedades industriais foram sendo impregnadas por uma sociedade do conhecimento e por ela substituídas, foi necessário considerar novas formas de produção de desigualdades, porque a escolha se tornou dependente das condições sociais. Uma delas é a posse de conhecimentos necessários para modos de agir, conhecimentos que estão na base de ações capazes de trazer melhores condições de acesso e bens sociais valorizados (GATTI, 2001).

O título universitário ainda é para poucos, porque há de se considerar as desigualdades sociais em seus determinantes, bem como as desigualdades em relação ao acesso e à incorporação de conhecimentos de todos os níveis. Gatti (2001) salienta que é um desafio para os programas de Pós-Graduação o atendimento a diferentes tipos de clientela, com distintos

interesses. No entanto, “[...] coloca-se a necessidade de uma reavaliação do papel desses cursos, seu valor social e suas estruturas numa sociedade em mutação” (p. 154).

Na atualidade, percebe-se cada vez mais o acesso a domínios de conhecimentos relevantes socialmente associados a domínios de linguagens, ciências, tecnologias, domínios de estruturas os quais regulam direitos e relações de diferentes naturezas.

Nessa perspectiva, não apenas a educação básica e a superior das pessoas entram em jogo, mas também a Pós-Graduação, na medida mesma da sofisticação das sociedades, dos tipos de conhecimento e suas maneiras de produção e dos recursos necessários à sobrevivência humana. Portanto, as pessoas escolhem serem cada vez mais capacitadas para corresponderem às exigências do mercado que estão cada vez elevados, exigindo assim altos níveis escolarização e capacitação. Correspondendo a esse aspecto, os participantes se referem à não valorização pessoal da titulação, porém, estão inseridos numa sociedade que de alguma maneira atribui um valor social à titulação. Nesse sentido, são fadados a estarem potencialmente qualificados para corresponderem às expectativas que a sociedade lhes impõe. De fato, Vigotski (2007) ressalta que o homem que vive numa sociedade capitalista necessita corresponder a um mundo competitivo, a ter de ser o melhor, atingindo níveis cada vez mais elevados de ensino. Nessa perspectiva, as falas elucidaram:

Então, na verdade assim, é um complemento, pois a sociedade infelizmente valoriza títulos, embora eu particularmente nunca tenha valorizado isso, pleiteado isso, a sociedade valoriza [...]. (Fernanda)

A gente sabe que nem sempre é assim, pois temos que estudar algo que a gente não aguenta, mas assim continuar estudando não é tanto pelo título [...]. (Flávia)

1.5 - Atender a expectativas da família – faz menção ao atendimento das expectativas familiares como motivo para cursar Pós-Graduação.

Em relação ao aluno com deficiência, no contexto escolar universitário, Simionato e Marcon (2006) realizaram pesquisa cujo objetivo foi identificar a percepção do estudante deficiente acerca do cotidiano, na construção da autonomia, independência e responsabilidade. Utilizaram duas dimensões de análise: o papel e a importância da rede social; o significado e as manifestações do cuidado familiar. Um dos resultados apontados pelos estudantes foi a importância da família como apoio pessoal fonte de energia, sabedoria, acolhimento e amor. As mães assumiram um papel de destaque como as protagonistas responsáveis pelos encaminhamentos e soluções que fizeram do grupo familiar um conjunto inclusivo, o qual valoriza a vida e estimula o desenvolvimento e a inclusão de todos os seus membros, sobretudo dos que têm alguma “necessidade especial”. Desse modo, a pesquisa efetivada pelas autoras acima denota que as mães constituíram a principal personagem que alimenta e movimenta a família enquanto um espaço de convivência e compartilhamento de ideias e sentimentos, ou seja, atuando como suporte para seus membros.

Geralmente, a família tem papel primordial em apoios pessoais e acadêmicos à pessoa com deficiência, porque conhece as necessidades diárias de seus membros, prestando-lhes os cuidados adequados. Em contrapartida, os genitores, de alguma maneira, criam expectativas quanto à ascensão e ao sucesso educacional escolar de seus filhos.

A fala da participante mostrada na sequência evidencia a cobrança da família com respeito aos seus estudos, uma vez que o fator educacional é altamente valorizado. Embora a participante revele aspectos voltados para organização de seu estudo, considera a importância em não deixá-lo penoso, pelo contrário, transformando-o em algo que lhe dê motivação.

Assim meus pais desde pequena falaram assim: “Vai estudar, estuda qualquer coisa”... Por parte de mãe e pai eu tenho parentes professores, então, tem essa cultura, essa identificação. Existe uma cultura em casa de que eu vou continuar estudando para o resto da vida, e estudar, então estudar não é necessariamente uma coisa penosa, desde que se encontre uma maneira que seja prazerosa. (Flávia)

Entrementes, na próxima fala se nota um sentimento pessoal, que revela satisfação do participante em corresponder às expectativas familiares, principalmente por ser o primeiro que alcançou o nível universitário superior de Graduação e, ainda mais, a Pós-Graduação, fatos a serem comemorados, uma vez que sua família é humilde e historicamente as classes sociais mais favorecidas é que conseguem alcançar o nível de Ensino Superior:

Agora, com os sentimentos é uma realização muito grande, pessoal, porque eu venho de uma família humilde, né, fui a primeira pessoa da família a fazer um curso superior, certo, tanto dos primos em geral aos mais próximos. (Vitor)

1.6 - Sem motivação específica - descrições que não se correlacionavam com os motivos explícitos sobre cursar Pós-graduação.

A participante Fernanda escolheu fazer o curso de Pós-Graduação por facilidade e oportunidade, visto que o seu esposo estava cursando Graduação no mesmo município:

A princípio por comodidade, aproveitamento, porque o meu marido veio fazer Veterinária aqui, a gente morava em Rio Claro, ele veio fazer o Doutorado aqui, descobri a Veterinária aqui e eu mudei para cá, eu pedi demissão do meu trabalho em Rio Claro e me mudei para cá. E aí verifiquei que tinha o curso e comecei a fazer. (Fernanda)

1.7 - Pesquisas sugeridas pelo orientador - desenvolvimento de estudos sugeridos pelo orientador.

Apenas a resposta de uma participante se voltou para a pesquisa sugerida por seu orientador, a despeito de haver elaborado um projeto no início de seu mestrado, associado a uma pesquisa com um número grande de participantes, porém, pelo fato de projeto apresentar problemas metodológicos quanto à sua execução, este ficou impraticável. Desse modo, seu orientador sugeriu que desenvolvesse uma pesquisa que estaria condizente com o tempo de sua realização, fato aceito pela participante.

Percebeu-se, na fala da entrevistada, que o professor não ofereceu nenhum tipo de barreira atitudinal, tanto durante a entrevista do processo seletivo como na orientação. Em certo sentido, observa-se que esse docente refletiu sobre maneiras de explorar o potencial desta aluna.

Assim, a entrevistada revelou mudança de projeto:

Na verdade assim, justamente o primeiro projeto, em que eu comecei a pensar sobre Crack e Violência, ele era um projeto quantitativo, com um n° de 305 e aí começamos a enviar para as instituições de fomento e tudo mais, a galera começou a encontrar problemas metodológicos, mas dentre eles existia um tipo de usuário que a gente não ia conseguir encontrar tão fácil, então, isso ia dificultar a execução do projeto e, em segundo lugar, dois anos de mestrado para fazermos um n° de 305, porque são muitas questões que a gente ia utilizar tudo quantitativo, ficou impraticável. [...] falei: “Vou ter de ver outra coisa, outra coisa na manga...”, daí ele lembrou deste projeto que foi iniciado em 2009, a gente teve um surto de suicídios aqui em Botucatu e a Secretaria Municipal de Saúde ficou preocupada e, a partir daí, começou-se a investigar os fatores psicológicos desses casos. E fizeram autopsia psicológica em todos os casos. [...] Meu projeto então ficou sendo como um estudo descritivo dos casos que aconteceram em 2009. (Flávia)

1.8 - Contribuir intelectualmente com outros deficientes - realização de pesquisas para instruir, cooperar para a melhor qualidade de vida de pessoas com deficiência.

É por meio da língua que ocorre a constituição dos processos de identificação dos sujeitos, advinda das interações sociais, internalizada por processos psicológicos da atividade mediada (VYGOTSKY, 1997; 1998; 2001; 2007). Nesse sentido, acredita-se que o meio escolar/universitário em que estudantes com deficiência se encontram inseridos necessitará intensificar seus processos mediadores, a fim de promover aspectos relacionados à interação social, assim como ações incisivas com vistas ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Conforme Marchesi (1995), quando as pessoas que compartilham os mesmos problemas realizam atividades entre si, acontece um fator determinante para uma avaliação

positiva, pois se criam possibilidades de relacionamento social saudável, quer dizer, há identificações e interesses a serem discutidos.

Girox (1997, p.71) salienta que a interação de grupo

[...] proporciona aos estudantes experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade no plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva. Crucial para este processo é o diálogo.

Nessa direção, a entrevistada preocupou-se em desenvolver sua pesquisa com o objetivo de disseminar informações que visassem a contribuir com outras pessoas com deficiência, as quais apresentassem as mesmas características que as suas, como se observa no seguinte relato:

Ah, representa em eu poder contribuir intelectualmente com esta pessoa, usar o meu conhecimento em prol de gerar mais conhecimentos a respeito do assunto, né? (Fátima)

Categoria 2 - Informação sobre a condição de deficiência no processo seletivo

Nesta categoria, serão expostas informações sobre as condições do deficiente, no processo seletivo para o ingresso na Pós-Graduação, que foram extraídas das respostas dadas na questão 4 do roteiro de entrevista, em que se buscou averiguar sobre informações dadas pela seção de Pós-Graduação em atendimento à condição da deficiência do candidato.

Observou-se que a subcategoria que obteve maior número de respostas foi a denominada - Informação não solicitada no processo seletivo de Pós-Graduação - com quatro ocorrências, nas falas dos participantes, seguida da - informação solicitada parcialmente - na fala de apenas uma participante. Numa análise geral, verificou-se que ainda existe uma preocupação incipiente dos setores de Pós-Graduação das unidades universitárias investigadas

em se adaptarem para receber um número maior de pessoas com deficiência, em seu processo seletivo.

2.1 - Informações não solicitadas no processo seletivo de Pós-Graduação - falta de solicitação do setor sobre informações pessoais do candidato quanto à deficiência ou necessidade de apoio para a realização do processo seletivo.

As Instituições de Ensino Superior – IES, em especial as públicas, deveriam prever ajustes, recursos e/ou instrumentos necessários para que qualquer pessoa, inclusive aquelas que apresentam diferenças orgânicas significativas, possa participar dos processos seletivos, seja no nível da Graduação, seja da Pós-Graduação. Tais ajustes também devem ser disponibilizados para que o candidato – após o ingresso – possa permanecer e concluir o curso frequentado.

É necessário que a Universidade se adapte, tendo como preceitos fundamentais o foco na diversidade humana, com vistas a considerar as peculiaridades do ser humano, e a deficiência deva ser compreendida como parte desse conjunto em que se deve dar visibilidade à condição da limitação, fazendo com que equipes se voltem para essa causa, com vistas a atuar de modo a potencializar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas.

Moreira (2004) menciona algumas condições que auxiliam para facilitar a participação de estudantes com deficiência no processo seletivo, como a formação de banca especial, as quais permitem definir previamente ao vestibular um modo de atender às demandas educacionais específicas, a fim de garantir acessibilidades com o uso ferramentas tecnológicas, apoios didático-pedagógicos alternativos. Parece que a criação de uma banca especial também pode ser usada em processos seletivos de Pós-Graduação, para que se ampliem formas de acesso a esse nível de ensino.

Em geral, dos cinco participantes entrevistados, quatro verbalizaram que, ao preencherem o formulário de inscrição para o processo seletivo, não existia campo no qual pudessem manifestar a necessidade de adaptações e/ou ajustes para o atendimento de sua necessidade específica, caso houvesse:

Não, porque não questionaram, nunca questionaram, eles me viram, mas, no momento de preencher os papéis para fazer a inscrição, não tinha opção, se você tinha alguma deficiência física, mental, qualquer tipo de deficiência, não tinha. Acredito que até hoje não tenha. (Fábio)

Aí você vai me pegar, porque eu não sei como você chegou a mim. Eu não sei como esta informação chegou até você, porque eu não me lembro de ter preenchido em algum lugar que eu tinha uma deficiência. Eu não me lembro, evidentemente que todos os meus professores sabiam, me conheciam da residência, sabiam, pois o Departamento onde eu fazia Mestrado é o mesmo em que fiz residência, então, eles me conheciam. Sabiam que, na época em que prestei o mestrado, eu estava prestando para a bolsa social, porque eu não trabalhava, eu estava sem emprego fazia vários meses já e o Mestrado foi uma coisa boa, pois não estava trabalhando e então vou continuar estudando e pronto. Depois na semana que eu ia prestar uma entrevista para conseguir bolsa CAPES e tudo mais, como demanda social, pois não tinha nenhuma renda, eu passei no concurso. E eu comecei a trabalhar e se eu não tivesse passado no concurso, eu estaria com CAPES, demanda social, provavelmente até agora. (Flávia)

Não. Não, até porque não foi perguntado, a minha deficiência era visual já, eu tinha dificuldade de caminhar na época, não usava apoio, mas já andava devagar, era evidente que eu já tinha algum problema motor. (Fátima)

Eu confesso para você que não lembro se havia este questionamento, quando eu vim, eles já sabiam, já me conheciam, minhas condições, mas não me lembro se havia este tipo de questionamento. Se havia, eu respondi que sim, se não... Não, confesso para você que eu sou um pouco falha comigo mesma neste sentido, eu sempre procuro enfrentar do meu jeito, eu procuro sempre tentar, fazer é uma coisa que meu marido comenta comigo: “Fernanda, você faz as coisas com tanta naturalidade que, às vezes, isso é ruim para você também, porque as pessoas acabam esquecendo que você tem suas limitações e te exigem coisas que está fora do seu alcance, ou que esforce muito a sua saúde. Então você precisa aprender também a colocar suas condições de acordo com a sua limitação”. (Fernanda)

Observou-se que dos processos seletivos das unidades universitárias pesquisadas, somente uma disponibilizava recursos e apoios que garantiram adaptações, de acordo com as

especificidades do candidato, para a realização do processo seletivo, ou seja, uma adaptou seu edital de seleção. Desse modo, as unidades restantes do universo desta pesquisa deixam de contemplar informações relacionadas à oferta de adaptações e/ou possíveis ajustes para atender às especificidades das pessoas com deficiência, nos editais de seleção de ingresso para a Pós-Graduação. Em termos de orientação normativa, o Aviso Circular nº 277/1996b prevê que os editais de seleção para o ingresso na IES devam contemplar informações sobre condições diferenciadas e os recursos que “[...] poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular”, além do provimento de espaços adequados e acessíveis para atender a essa demanda. Tal medida, obviamente, foi elaborada para o exame vestibular, entretanto, pode ser estendida aos processos de Pós-Graduação, já que estes também ocorrem em IES. O fato de não terem sido notadas essas providências talvez esteja relacionado ao fato de ser muito recente a participação de PCD em cursos de Pós-Graduação.

2.2 Informações solicitadas parcialmente - solicitação de informações parciais pelo setor de Pós-Graduação ao candidato em relação à deficiência ou necessidades de apoio no processo seletivo.

A título de exemplificação, na consulta aos editais dos processos seletivos para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, para ingresso em 2015, observou-se que, das cinco unidades universitárias investigadas, apenas um edital do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, no item 6 – Disposições Gerais - 6.4, ressalta que o candidato que necessitar de qualquer tipo de condição especial para a realização das provas deverá indicar claramente quais os recursos especiais necessários, por meio de solicitação específica, a qual deverá ser encaminhada junto com a documentação no momento da inscrição. A prova para o candidato com necessidades especiais seguirá as determinações

promulgadas em legislação específica, desde que comunique sua condição especial na forma e prazo estabelecidos.

Assim, das cinco unidades acadêmicas pesquisadas, esta foi a única que previu, em seu formulário de inscrição para o processo seletivo, o fornecimento de informações referentes às demandas específicas dos candidatos para realização do processo, talvez pelo fato de que existe um histórico de estudantes com deficiência que já acessaram seus cursos de Graduação – como também a Pós-Graduação dessa unidade universitária. Conforme observado por Vítor, na época em que participou da seleção, já se tinha uma iniciativa de alterações na ficha de inscrição para o processo seletivo. Porém, ele enfatiza que as informações eram parciais:

Tinha um campinho lá que você se declarava pessoa com deficiência, só que ele tava parcialmente, você se declarava com deficiência e ponto. Aí, depois a pessoa responsável entrava em contato, mas não tinha o restante do campo, o que você precisa para fazer a prova, mas faziam um contato mais pessoal. Foi uma das meninas da Pós-Graduação ali, entrou em contato por telefone e pediu o e-mail, uma carta solicitando as condições que eu necessitava para fazer a prova, isso tanto da prova teórica, quanto depois da prova de proficiência, e é isso. (Vítor)

Com efeito, os editais dos outros programas analisados nesta pesquisa, como Jaboticabal – Pós-Graduação *stricto sensu* em Zootecnia; Botucatu - Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Botânica); (Genética) e (Saúde Coletiva) – não preveem qualquer tipo de adaptação para a realização do processo seletivo.

É oportuno notar a diferença de normas para processos seletivos de ingresso para a Pós-Graduação, apesar de os cursos serem de uma mesma IES. Talvez o fato de a instituição ser distribuída em diversas unidades universitárias, em municípios distintos, aliada à possibilidade de autonomia na gestão administrativa, dentre outros fatores, acarrete na condução de ações de modo diferenciado, ainda que tendo a obediência em atender aos mesmos dispositivos normativos.

Embora sejam outras experiências históricas, de certa maneira, algumas posturas e práticas ainda prevalecem, quando comparadas ao funcionamento dos institutos isolados, no entanto, os desafios permanecem quase os mesmos (DIAS, 2010). Porém, em termos de atenção às pessoas com deficiência, a universidade, no conjunto de suas unidades, deve atender aos dispostos previstos no Aviso Circular nº 277/1996b, Decreto nº 3.298/1999 e na Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 1996a; 1999; 2003), que, de modo sintético, preveem ajustes para que as UU possam satisfazer todas as necessidades educativas dos alunos.

Categoria 3 - Adaptações realizadas durante o processo seletivo

Serão apresentadas, nesta categoria, as adaptações realizadas durante o processo seletivo, a partir das falas compiladas das respostas às questões de número 5 e 6 do roteiro de entrevista, as quais procuraram averiguar possíveis adaptações feitas no processo seletivo e a avaliação das mesmas, pelos participantes, quando existiram. As respostas deram origem a duas subcategorias: adaptações efetuadas para o atendimento do candidato – seguida de outra denominada – não houve necessidade de adaptações – verbalizada apenas por um participante.

3.1 – Adaptações realizadas para o atendimento do candidato - ajustes que ocorreram para o atendimento das necessidades específicas do candidato.

Esta subcategoria possibilitou-nos visualizar que, dos cinco entrevistados, quatro deles não mencionam qualquer tipo de ajuste no processo seletivo, de sorte que apenas um aluno expressou modificações.

Guerreiro (2011), em um estudo que buscou compreender o nível de satisfação do aluno com deficiência quanto ao seu acesso e permanência na Universidade de São Carlos – UFSCar, averiguou que os editais do processo seletivo da Pós-Graduação não eram disponibilizados em formato PDF, o que dificultava o acesso à leitura do deficiente visual, por *softwares* específicos que exigem determinada formatação textual para conseguirem “ler” o

documento. Castro e Almeida, (2011), bem como Ansay (2009), assinalam a importância da clareza dos enunciados que compõem os editais. Para as autoras, os editais descrevem dados que revelam a imagem da universidade, a maneira como os alunos são recebidos pela unidade universitária.

Castro (2011) analisou quais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas possuíam orientações claras para candidatos com deficiência, na realização do processo seletivo da graduação, e identificou quais as condições especiais eram garantidas, bem como o número de alunos matriculados nas mesmas IES. Seu estudo permitiu identificar que havia falta de dados precisos, no que se refere à matrícula de alunos com deficiência, no ensino superior brasileiro, pois os documentos concernentes aos processos seletivos de ingresso às IES públicas, tanto federais, quanto estaduais e municipais, não eram claros, além de faltarem informações concernentes às ações de acesso às universidades.

Moreira (2004) considera essencial que haja suportes instrumentais e humanos para o atendimento do candidato, visto que, por exemplo, o candidato cego necessita de transcrições pelo sistema Braille, leitores por meio de *software* ou interpretações por leitores, de maneira que possam ser acessados por ele.

Nesse sentido, o estudante Vítor afirmou:

Sim, fui atendido completamente, eu solicitei prova digital com leitor de tela. Ficaram dois fiscais, ainda mais porque eu estava fazendo a prova no computador, então veio um fiscal fazer uma vistoria no computador para ver se ele estava conectado à internet e outro fiscal com a prova no pendrive particular dele. [...] O tempo pela legislação nós temos um acréscimo no tempo, né, mas como era uma prova dissertativa de questão única e o tempo era justamente de 4 horas, eu até achei que não tinha necessidade, mas eles ofereceram, foi favorecido o acréscimo, mas eu acabei não ocupando esse acréscimo.

Essas condições diferenciadas foram concedidas pelo participante ter-se autodeclarado na ficha de inscrição como deficiente visual e estão em consonância com os dispositivos do

Decreto n. 3.298/99, que estabelece às IES a necessidade de adaptar provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência. Mesmo o aluno não necessitando do apoio, foi oferecido.

Não foi identificada entre os participantes desta pesquisa e nem na leitura dos editais dos processos seletivos de Pós-Graduação a realização de bancas especiais de formulação, organização e/ou correção diferenciada das provas. Tais fatos são apontados por Michels e Dellecave (2005) e Russell e Kavanaugh (2011) como facilitadores para o ingresso de estudantes com deficiência.

3.2 - Não houve necessidade de adaptações – ausência da necessidade de adaptações para a realização do processo seletivo.

A fala da participante Fátima denota a não preocupação do Programa de Pós-Graduação - PPG em solicitar informações do candidato sobre a necessidade de atendimento e/ou condições diferenciadas. Contudo, ela salienta não precisar de nenhum tipo de apoio diferenciado:

Não, não pleiteei e não fui favorecida, mas acho que também não havia necessidade, me senti como, ou comum a todos. Não tive, porque não precisei. (Fátima)

Ressalta-se que, mesmo a candidata não tendo requerido modificações, é importante a universidade ofertar os recursos, com vistas a equiparar as oportunidades oferecidas a qualquer pessoa, seja ela com mobilidade reduzida, seja com limitação transitória, seja até mesmo a que tenha limitação permanente, a fim de que possam vir a acessá-los.

Categoria 4 - Análise das condições de acessibilidade e realizações na Pós-Graduação

Esta categoria prevê a análise das condições de acessibilidade na Pós-Graduação, por meio das respostas dadas às questões de número 8 e 11 do roteiro de entrevistas, que objetivavam a análise das condições de acessibilidade à identificação de possíveis barreiras para a realização de suas pesquisas. Resultaram-se seis categorias de análise, que serão enfocadas a seguir.

Na análise, foi possível perceber que as categorias que ocorreram com maior frequência foram – Necessidades de adaptações físicas – e – Adaptações realizadas – setor adaptado, ambas relatadas por quatro participantes, seguidas da Necessidade de contratação de profissionais para auxiliarem em atividades do cotidiano dos alunos com deficiência, retratada por 3 participantes.

4.1 - Necessidades de adaptações físicas - necessidade da eliminação de barreiras arquitetônicas no campus universitário e nos ambientes, em geral.

O ambiente universitário público deve ser acessível a todos. O decreto n. 5.296/2004 traz o conceito do “Desenho Universal”, postulado por esse documento legal como caracterização de espaços, produtos, artefatos que tenham como pressuposto atender concomitantemente a todas as pessoas com diversas características antropométricas e sensoriais, de maneira autônoma, assegurando acessibilidade segura e confortável (LIMA, 2007).

Nesse sentido, revisou-se o artigo de nº 15, cuja definição se volta para o planejamento e a urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, de modo que deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT:

§ 1º Incluem-se na condição estabelecida no caput:

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

Determina ainda, em seu artigo 19, a construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público em que deve ser garantido, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.

Acredita-se que esses preceitos do desenho universal devem promover formas de abarcar a realidade da diversidade humana, pois é um tema atual e está presente em engenharias, edificações e produtos. Os investimentos devem se dirigir para a criação de ambientes e produtos visando à utilização de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

Nessa direção, faz parte do planejamento das IES sinalizar e eliminar barreiras arquitetônicas, sobretudo, fazendo com que a legislação sobre acessibilidade seja cumprida, a fim de que as pessoas possam acessar e circular por todos os espaços comuns, tendo a possibilidade de incluir a participação de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Nesse sentido, é imperioso que as IES que tenham alunos com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas ou não, devem observar se os espaços são acessíveis, como banheiros adaptados, presença de corrimãos, rampas, elevadores, portas amplas, pisos com antiderrapantes, lavabos, bebedouros, telefones públicos em altura acessível, reserva de vagas em estacionamentos de fácil acesso às unidades acadêmicas, dentre outros fatores que precisam ser garantidos a esses alunos.

Em função do disposto na Lei nº 9.131/1995, na Lei nº 9.394/96a e no Decreto nº 2.306/97, as IES têm a necessidade de assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade, de utilização de equipamentos

e instalações das instituições de ensino. Tais documentos pressupõem determinações asseguradas pelos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de curso superiores, para fins de sua autorização, reconhecimento, credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, preconizando a exigência de requisitos de acessibilidade para essas pessoas (BRASIL, 1995; 1996a; 1997).

Para Rodrigues (2004), a quebra das barreiras arquitetônicas não se restringe apenas a remoções de rampas e medidas a serem cumpridas, contudo, deve fazer parte de um movimento que incide em uma predisposição filosófica geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

Castro (2011) efetivou um mapeamento efetuado na USP e um de seus achados foi a dificuldade de alunos cegos em relação a sua acessibilidade. Essa pesquisa demonstrou que há inúmeras dificuldades para o deficiente físico e visual participarem com efetividade de seus cursos, porque a Universidade apresenta muitas barreiras arquitetônicas.

Mazzoni (2003) pesquisou sobre a inferência de fatores ambientais em atividades e participações de alunos com limitações decorrentes de deficiências, tanto no ambiente universitário como ao seu redor. Os participantes eram alunos universitários de quatro universidades públicas brasileiras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em linhas gerais, os resultados apontaram que as barreiras arquitetônicas e a falta de adaptações em mobiliário, tanto nas próprias unidades universitárias quanto em mobiliários urbanos, no que se refere a serviços de transportes e ausência de tecnologia de apoio, foram elencadas como as maiores dificultadoras, na trajetória acadêmica.

Fatos semelhantes foram observados nas falas dos participantes desta investigação:

São coisas simples que faltam, mas precisa ser feito, são apenas rampas e uma carteira adequada para o aluno, não tem uma carteira adequada,

entendeu? A carteira é a universitária, eu viro ela ao contrário e fico assim. Então, não tem, você entende. Então, assim, pouca coisa que falta. (Fábio)

É, eles, não existe uma consultoria, talvez existe, mas nunca foram até mim e falaram; “Oh, como tem que ser esta rampa?” – ou não só eu, mas qualquer outro deficiente. (Fábio)

É, por exemplo, você vai fazer uma modificação num prédio, às vezes não tem uma consultoria assim para a inclinação da rampa, talvez não é adequada. (Fábio)

Uma coisa que te digo, fora o banheiro que não está adaptado, eu te digo, mas em nenhum lugar está, isso não é uma coisa particular da UNESP, das faculdades de nenhum lugar. É uma coisa que não tem nenhum toldo em cima dos estacionamentos, então, os estacionamentos estão todos a céu aberto, então, o que acontece, se um dia cai um pé d’água, como já aconteceu várias vezes, até você sair do carro, e você demora três segundos para sair do carro e você demora outros dez segundos para sair correndo e achar um lugar para entrar embaixo, o tempo que uma pessoa me tira do carro, tira a cadeira, fecha o carro, passa de quinze minutos. Então, assim, isso, você fica molhada, vai assistir aula toda molhada, mas isso aqui imagina, isso porque a gente está num campus que tem hospital, tem paciente, não sei... Se você quiser colocar, pode colocar que eu falei que não tem o toldo. (Flávia)

Eu me sinto mal, eu me sinto irritada às vezes, às vezes até tem a vaga, mas uma pessoa que não é nem um pouco cidadã, ela vai lá e para na vaga, ela para entre vagas, como se a pessoa que parasse na vaga do deficiente não precisasse de um espaço para estar saindo, para estar levando seu equipamento, a sua cadeira de rodas, no caso do deficiente, é esperar que ele voe, né, as pessoas colam ao lado. O certo é deixar um espaço ao lado da vaga do deficiente para a pessoa sair do carro. (Fátima)

Do mesmo modo que os entrevistados se deparam com barreiras, no campo universitário, verificou-se que também relataram sobre as barreiras encontradas em seu cotidiano social. Sendo assim, trouxeram informações interessantes a respeito das barreiras arquitetônicas em espaços externos ao campus universitário, porém, em locais que também fazem parte, de alguma forma, da vida acadêmica, como ilustrado nas falas:

Sempre estou apresentando meus trabalhos. É, é assim, me deixa explicar, geralmente quando tem um congresso, assim um evento, é feito num hotel, né, e esses hotéis geralmente não são um hotel tão simples, é um hotel 5 estrelas, um hotel melhor. O último que eu fui foi em Foz do Iguaçu, então, foi num hotel, um ótimo hotel, lá tem toda adaptação, então, não tem

dificuldades, entendeu? Já fui no Uruguai, sem dificuldade, entendeu? Geralmente não tem dificuldade em Congresso, tal. Agora, assim, a questão de reclamar ou não, eu já fui reclamar, mas às vezes a pessoa sabe. E, mesmo assim, chega de cadeira de rodas e vai entrar num banco, por exemplo que tem degrau, como o Banco do Brasil aqui, agora que fizeram um novo, mas não inaugurou ainda, mas eu fui lá e tem o degrau, eles sabem que eu vou lá, eu sou correntista lá. E eu já falei: “Vamos fazer uma rampa”, eles falaram: “Ah, vai construir um novo”. Mas até construir um novo não é fácil fazer uma rampa, você entendeu? Eles sabem que todo mundo que tá lá, tá vendo que o cara tá lá, tá vendo que precisa de uma rampa, tá vendo que ele vai precisar de uma ajuda para subir. Simplesmente a minha presença ali já incomoda bastante. Então, eu passo por esse estresse, então, se você fala que vai precisar de uma rampa, o cara vai te dar uma resposta absurda como essa. “Ah, mas vai fazer a agência nova”, mas a agência nova, demora o quê? Oito, dez meses, eu vou pelo menos duas vezes por mês no banco, isso são dezesseis vezes que fui lá e tenho que pedir para alguém me carregar. Eles me carregam sem reclamar, mas é chato você ter que ficar pedindo, então é isso, entendeu? (Fábio)

Olha, do tipo verbal eu recebi de minha orientadora: “Vai lá no evento, é legal”, não sei o quê, não sei o quê...chegando no evento, as barreiras arquitetônicas estão lá, a falta de acesso, de corrimão, o local para deixar as muletas para pregar o pôster, você precisa de ajuda e ninguém te oferece e eu não vou pedir, né, não está nada preparado assim, as instalações, onde é o coffee break, onde é o banheiro, entendeu? Isso não é pensado, nem nas deficiências motoras e nem das deficiências fisiológicas, porque eles não se preocupam com alimentos dietéticos, essas coisas. Eu não sou diabética, mas tem outras pessoas que são, né. (Fátima)

[...] e participei de um também que não tinha, então aí eu fui por conta própria, né? E aí chegando lá, no momento da inscrição, aí eu apresentava a demanda e a equipe organizadora de última hora ali, não sei como eles se organizavam, mas acabavam disponibilizando uma pessoa para ficar comigo. (Vitor)

4.2 Adaptações realizadas - setor adaptado - modificações realizadas nas unidades universitárias.

Mediante o Decreto-Lei nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, tem-se a prescrição de normas gerais que definem critérios básicos de promoção da acessibilidade, como o art. 24, o qual pressupõe que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aulas, biblioteca, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, área de lazer e sanitários.

As falas dos participantes se referem a setores nos quais perceberam adaptações em unidades universitárias frequentadas. Destaca-se que apenas remoções de barreiras de formato arquitetônico foram feitas de modo satisfatório, conforme referenciado nas falas:

[...] biblioteca seria um exemplo, na biblioteca eu daria 7,5 quase 8, tá, mas só que tá... a biblioteca do campus, porque se a biblioteca conseguiu, o resto todo consegue. A biblioteca tem lá a bibliotecária responsável, e foi a pessoa que se preocupou em fazer isso, que pediu uma verba para fazer a reforma da biblioteca e fez. (Fábio)

[...] então o que aconteceu, precisava de uma adaptação, porque as baias eram meio apertadas, precisou de adaptações, aí antes de começar meu experimento já falei no setor de manutenção e conservação, eles mandaram os pedreiros, foi feita lá adaptações e agora ficou fácil, sabe. (Fábio)

É são coisas mínimas, por exemplo, uma mangueira que ficava enrolada assim num corredor e eu passava aquela mangueira grande, grossa enrolada, ficava difícil. (Fábio)

Sim, depois que eu ingressei no Mestrado, em 2006, eu comecei o Mestrado em março de 2006, meu orientador é uma pessoa bem esclarecida, ele me chamou e falou: “Olha, Fábio, conversei já com a Diretora do Campus e qualquer modificação na estrutura física para facilitar o seu acesso, o que precisar era para falar com ela diretamente que ela ia fazer de imediato, na medida do possível do campus e daí foi o que aconteceu: os lugares que eu tinha mais frequência, que precisava ir mais, acabou sendo feito adaptações. Então, o prédio da zootecnia lá onde meu orientador ficava, de imediato fizeram uma vaga para deficiente, fizeram rampa, tinha acesso tranquilo, no setor que eu trabalhava, que é perto do prédio de aulas, é mais afastado, também foi feita lá adaptação, perfeito. No restaurante universitário, fizeram rampa, somente rampa. (Fábio)

Contribuiu bastante, né, porque, além de ficar perto para eu caminhar da vaga para cá, facilita as manobras, porque é um lugar de fácil acesso, eles pediram para que eu escolhesse o local, então, para mim, ficou muito bom, não tomo chuva, é bem interessante, facilitou bastante. (Fernanda)

Olha, algumas coisas a própria secretaria em relação à vaga do carro, ela mesma já se prontificou na mesma hora, já correu atrás, então, nesse sentido, foi tranquilo, mas no dia a dia, na hora de implantar as pesquisas,

na hora do corre-corre, eu fico com um pouco de dificuldades neste sentido.
(Fernanda)

Mas em setembro eu comprei meu carro e imediatamente eles providenciaram para pintar uma vaga para mim, para mim, não, para qualquer deficiente. Aqui, bem aqui pertinho da guarita, e quanto a isto não tenho problema nenhum. (Fernanda)

[...] agora, nas aulas, sempre que eu solicitava alguma coisa, os professores se preocupavam em atender, mas, como a estrutura aqui da faculdade é muito boa. (Vitor)

Diante das demandas específicas de cada estudante entrevistado, as UU procuraram fazer adequações, principalmente de âmbito arquitetônico, de sorte a garantir minimamente que o estudante com deficiência física pudesse frequentar os espaços disponibilizados pelas mesmas.

4.3 - Necessidades de contratações de profissionais para auxiliar em atividades do cotidiano dos alunos com deficiência - situações concretas sobre a necessidade de terem apoios profissionais para auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta subcategoria, vale pontuar que nem todos os alunos com deficiência física ou visual necessitarão de apoio como a contratação de profissionais para auxiliar em suas locomoções, bem como desenvolverem suas atividades no cotidiano acadêmico, todavia, alguns deles demandam tais suportes, porque o contexto universitário não oferece as condições necessárias para as demandas específicas, como profissionais imparciais que atuem no suporte das provas dos processos seletivos – auxiliar de apoio (específico para o atendimento dos alunos com deficiência). Nessa direção, os entrevistados enfatizaram a necessidades de adequações e/ou concretizações de sugestões, para um melhor desenvolvimento acadêmico, assim como a promoção de sua socialização e autonomia no acesso ao conhecimento.

Na verdade assim, na época eles poderiam ter colocado outra pessoa, porque o professor fica do seu lado, você conhece o professor, sabe do que ele dá aula, sabe do conhecimento dele, você tem que fazer uma redação com ele escrevendo, eu falei: “Ai, gente... mas tudo bem rs. Mas foi com a melhor das intenções eu entendi, mas de repente teria sido melhor colocar alguém sem saber o assunto, com o professor, a gente se sente meio intimidado, tem uma socióloga escrevendo sua redação, mas ela que escreveu tudo, ela que me ajudou a escrever, acredito que tive um pouquinho a mais para fazer também, mas não tive problemas. (Flávia)

[...] fato da acessibilidade, por não ter uma pessoa, ainda bem que eu tenho condições de pagar um, se eu não tivesse condições de pagar uma, se eu tivesse ganhando bolsa CAPES, eu provavelmente teria que ter, vamos imaginar um mundo se eu não trabalhasse, isso é uma coisa importante, eu provavelmente pediria, sim, uma ajuda para a habilitação, para escrever, meu nº era de 305 eu teria que pedir um entrevistador mesmo. (Flávia)

[...] só que existem, por exemplo, os técnicos, funcionários, talvez se eu solicitasse ajuda, eu tivesse, entendeu, muitas vezes de carregar as coisas para lá e para cá, subir e descer escadas essas coisas todas. (Fernanda)

[...] falta um pouco de preocupação da Administração em oferecer um serviço diferenciado, eu acredito que todas deveriam se preocupar mais, fazer este serviço, tirar sei lá, um técnico ou alguém que possa chegar e falar: “Não, o que você vai fazer em que eu posso te ajudar”, como a gente pode melhorar, será que da para trazer equipamentos para cá e eu sempre percebi que eu tive que correr atrás quando é muito difícil, porque eu tenho que pedir, correr atrás, às vezes ficar pedindo para outros colegas fazerem, eles nunca se negaram, mas às vezes não podem fazer, não é uma questão de querer ou não, e eu acho que isso facilitaria. Tem gente que fala: “Ah, mas não pode ter orgulho, tem que pedir”, mas eu acho que, para todo o deficiente físico, ter de pedir, desculpa a expressão, mas “enche o saco, porque você tem que pedir muito a toda hora. [...] É, sei lá, nesse momento quando você for montar o teste para você fazer, precisa de ajuda, é, vamos ver o que pode ser feito. E na verdade assim, eu tenho que ficar correndo atrás de tudo, tem hora que eu preciso perder um pouco disso, entendeu, então não é uma questão de favor é uma questão de âmbito público. (Fernanda)

Resgatando os achados de Ferreira (2007), uma de suas conclusões de pesquisa está voltada para que as universidades desenvolvam ações por meio de equipes especializadas para identificarem as necessidades dos estudantes, no que se refere ao bom desenvolvimento de seu processo de ensino e aprendizagem. As implantações de equipes têm sido eficazes, qualificando as condições de aprendizagens de seu corpo de alunado.

4.4 - Dificuldade pessoal em função da deficiência - dificuldades no processo de aprendizagem decorrentes da deficiência.

Melo (2009) mapeou, em sua pesquisa, fatores essenciais para que haja efetiva inserção do estudante com deficiência visual e verificou a necessidade de recursos de tecnologia assistiva, como computadores, lupas, impressoras em braile, programas específicos que facilitem o acesso à informação (por exemplo, o DOSVOX e outros *softwares* que promovam a ampliação de caracteres), além da contratação de bolsistas capazes de contribuir para seu processo ensino-aprendizagem e inclusão social no contexto da instituição.

Apesar de ter sido disponibilizado o aparato do uso de tecnologias assistivas para a realização do processo de ingresso na Pós-Graduação, ao entrevistado desta pesquisa, verificou-se que o ele teve dificuldade para a coleta de dados de seu estudo. Nessa direção, foi necessário o auxílio de pessoas próximas de contexto externo, atuando como suporte educacional:

Eu senti dificuldades de realizar a pesquisa em si, porque a linha dela é essa também, eu senti um pouco de dificuldade de adequar a questão metodológica, justamente por eu não ter pegado aspectos mais humanos dos lugares. [...] É sempre que eu apresento alguma demanda assim, acabam atendendo, eu tive um pouco de dificuldade com a questão de normatização da formatação, mas aí eu até considero uma dificuldade particular também, porque trata de certa forma do layout mesmo, né, do texto, então eu pedi ajuda a minha noiva, e aí ela organizou para mim as citações, recuo, toda essa parte de formatação, porque eu não estava em condições de estudar formatação para realizar sozinho, organizar as tabelas, tamanho da página, então, essa é uma demanda bem particular. (Vitor)

A participante Flávia alertou que a não possibilidade de auxílio para a realização da coleta de dados fez com que seu interesse de pesquisa fosse alterado, visto que, em função da tetraplegia, não teria condições de realizá-la:

[...] é, eu deveria ter pegado desde o início algo com os dados secundários, porque, para alguém nas minhas condições, porque têm que ser coletados dados. Agora, já está tudo pronto, já está tudo coletado. (Flávia)

Nas falas, observou-se que a falta de suportes acadêmicos trouxe prejuízos, de modo geral, no desenvolvimento concreto das pesquisas, causando atrasos, reorganizações de projetos. Sendo assim, os serviços de apoio são muito importantes aos estudantes com deficiência, já que favorecem a autonomia do aluno em relação ao desenvolvimento de suas atividades corriqueiras, porque as universidades que disponibilizam esse apoio conseguem acompanhar de maneira sistematizada seus alunos, promovendo a garantia de sua permanência em espaços universitários.

4.5 - Apoios pessoais - apoios recebidos de estagiários e/ou colegas no âmbito Universitário.

De acordo com Auad (2007), ao desenvolver sua pesquisa na UnB, constatou que os entrevistados apresentaram um bom relacionamento social com os colegas e que há cooperação entre o grupo do qual fazem parte. Considera isso como um facilitador de permanência do aluno com deficiência na Universidade. As atitudes dispensadas por colegas favorecem a permanência do estudante com deficiência na Universidade, deixando o ambiente universitário acolhedor e propiciando maior participação de eventos acadêmicos, de sorte a propiciar o sentimento de pertencimento na comunidade universitária.

De maneira análoga, tem-se o estudo de Corrêa (2014), que investigou junto a sete alunos com deficiência os seus sentimentos em relação ao apoio de colegas para a sua integração no curso. Cinco deles, sendo dois alunos com baixa visão, um com cegueira e dois deficientes físicos - cadeirantes, mostraram-se satisfeitos com a ajuda recebida dos colegas, sobretudo para se deslocarem no espaço universitário.

Os achados desta pesquisa também demonstram dados favoráveis quanto ao auxílio recebido por colegas, como o relato de Fábio:

Meus amigos ajudaram também, deram sugestões ajudaram eu a colocar tudo da melhor forma possível. [...] A gente apenas esticou a mangueira no corredor, então não ficou, então, quer dizer, coisas simples assim, você entendeu? É daí um saco de ração, que teve que colocar mais para o canto, coisas simples, meus amigos já sabem e é tranquilo, eles aprenderam, acho que para eles foi uma experiência também, de estar trabalhando comigo, você entendeu? A convivência com uma pessoa, um cadeirante, eu acho que eles aprenderam também.

Estagiários e alunos de iniciação científica atuaram igualmente como suporte para a realização das pesquisas, como pode ser visto na fala de Fátima:

[...] então para realizar a parte experimental eu estou dependendo bastante dos estagiários, eles me ajudam bastante, e eu estou praticamente gerenciando assim a pesquisa e vai dar tudo certo. Como eu sugeri para a minha orientadora que fizéssemos outros projetos de iniciação científica para chamá-las a me ajudar. Então, eu dei parte do meu projeto para eles. Entendeu? Aí eu segmentei, eles me ajudam e eu os ajudo em várias coisas, e nesta parte intelectual e do laboratório, eu posso ensiná-los, eu fico ali no laboratório do lado deles, seguindo passo a passo: “Faz assim...”

Vigotski (2007) compreende o ser humano sofrendo transformações da natureza e, conseqüentemente, transformando-a em movimento contínuo, por meio da dialeticidade. Considera a relevância da teoria sociocultural, pela ampliação dos processos psicológicos superiores. Desenvolve um conceito de mediação, aludindo à ação mediada como um componente primordial do trabalho enquanto atividade precípua de produção, por intermédio de instrumentos e signos os quais se criam e se desenvolvem, no contexto social, pois o ser humano, ao mesmo tempo, modifica o meio social para atender às suas necessidades de sobrevivência, transformando-o, a si mesmo e à natureza. Com vistas à aplicabilidade dessa ação mediada é que a fala da entrevistada Fátima se tornou carregada de sentidos, podendo-se analisá-la em seus aspectos convergentes com os apoios recebidos pelas relações estabelecidas em seu cotidiano acadêmico.

4.6 - Tempo adicional para conclusão do curso - ampliação no tempo de conclusão da Pós-Graduação.

A Res. nº 02/1981, do Conselho Federal de Educação, prevê a dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiência física, bem como aos que apresentam afecções congênitas ou adquiridas, não podendo ultrapassar 50% do limite máximo de duração fixada pelo curso.

Retificando a anterior, a Resolução do MEC nº 05/1987 estabelece:

Art. 1º. Ficam as Universidades e os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá ser igualmente concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição.

Nesse sentido, embora a resolução se refira à expressão “curso de Graduação”, talvez seja válido argumentar para que a regra seja estendida aos cursos de Pós-Graduação, por tratar-se da proteção de um mesmo direito. Além disso, se o Ensino Superior se enquadra como uma das etapas da educação escolar (art. 21) e a Pós-Graduação é um de seus “desdobramentos” preconizados nos art. 44 e 45, já que é prevista na Lei nº 9.394/1996a - e conforme descrito na resolução acima, entende-se, por conseguinte, que a medida seja válida para todos os cursos ofertados em IES.

Em nível de legislação estadual, encontrou-se a Resolução de nº 22/14, a qual fixa normas para dilatação do prazo de integralização Curricular dos cursos de Graduação da UNESP.

Art 1º - A dilatação de prazo de integralização curricular poderá ser concedida aos alunos portadores de deficiência física e de afecções que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovada.

§ 1º - As comprovações de portadores de deficiência física e de afecções que importem em limitação da capacidade de aprendizagem deverão ser feitas através de atestados médicos (com CID) identificados pelo profissional, constando carimbo e assinatura.

Tal medida é interessante e fundamental, em alguns casos, como o da estudante Flávia, que necessita de um tempo adicional para concluir com efetividade essa etapa de ensino, pois apresenta tetraplegia e está escrevendo a sua dissertação com um palito na boca. Ela verbaliza:

Talvez, assim, o que me deixaria mais tranquila é saber que eu vou ter tempo, eu sei que eu tenho tempo, mas ao mesmo tempo a gente se cobra. A gente não quer pedir extensão, prorrogação, porque a gente prejudica o programa de Pós, mas eu acho que isso me deixaria mais tranquila, se falassem para mim assim: “Olha, você tem um prazinho um pouco maior e, se você não cumprir o prazo isso não vai prejudicar o programa, se você por algum motivo passar dos meses de prolongamento, isso não vai atrapalhar a nota que a Pós vai receber”. Isso me deixaria mais tranquila.

A compreensão do tempo de conclusão do curso, sobretudo do Mestrado, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), compromete o trânsito dos alunos por um leque de disciplinas, geralmente oferecidas nos bons cursos de Pós-Graduação do país. Nesse sentido, apontam, tão somente, a necessidade de critérios para as necessárias flexibilizações visando à qualidade e ao formato a ser adotado na Pós-Graduação, para além de uma certificação meramente formal.

Gatti (2001) assinala que existem diversos desafios da Pós-Graduação, de maneira que a questão do tempo de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado deve atentar para parâmetros diferenciados do que preconizam as agências governamentais de fomento, bem como os setores acadêmicos, a fim de atender às pessoas de diversos segmentos que têm procurado acessar esses níveis de ensino.

Para a autora, é necessário

[d]emocratizar acesso, flexibilizar currículos, formatos e tempos, construir diferentes trajetórias possíveis nesses cursos, com formas de terminalidade diversificadas, não quer dizer “perda de qualidade”. A boa qualidade das aprendizagens não passa certamente por formatos fechados e padrões pré-estabelecidos, quando se trata de formação de pessoas e do desenvolvimento e ampliação de suas potencialidades. (GATTI, 2001, p. 114).

Entende-se que é um desafio proporcionar parâmetros diferenciados dentro das IES, para que haja a inserção da população com alguma deficiência, porém, é necessário promover a ascensão desse contingente de pessoas que estão chegando a níveis de Mestrado e Doutorado. Para Gatti, uma estratégia seria a criação de reservas nas diversas áreas de domínios do conhecimento (GATTI, 2011).

De acordo com a Portaria nº 152/2012, em seu artigo 2º, a CAPES tem como um de seus principais objetivos apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós-Graduação – doravante denominados pela sigla PPGs –, que oferecem cursos de Doutorado e/ou Mestrado acadêmico ou Mestrado profissional, para fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins. Considera, em seu artigo 12, que a duração dos projetos será de 24 meses (Mestrado) e 48 meses (Doutorado). No que se refere ao desenvolvimento das atividades, sua vigência será definida no instrumento de repasse de recurso. Em seu parágrafo 3º, estabelece que a prorrogação deverá ser solicitada à DEB, mediante justificativa, com antecedência mínima de 60 dias com respeito ao término da vigência.

Há de se considerar que a CAPES não rege assuntos voltados para especificidades e justificativas referidas à prorrogação, ficando a critério de cada IES fixar parâmetros e regulamentos de dilatação do prazo de conclusão do curso, destinados à população de estudantes com deficiência.

Categoria 5 - Relacionamentos no contexto Universitário

Nesta categoria, abordou-se o relacionamento social no contexto universitário, com base nas respostas dadas as questões de número 9 e 10 do roteiro de entrevista, as quais buscaram conhecer com quais pessoas os estudantes se relacionam e como são essas relações, inclusive com o orientador. Com tais dados, construíram-se três subcategorias. Observou-se

que todos os participantes mencionaram – apresentar relacionamentos satisfatórios –, sendo que a subcategoria de maior ocorrência foi a – Normalização da deficiência –, mencionada por dois participantes.

5.1 - Relacionamentos satisfatórios - relacionamentos sociais estabelecidos no contexto universitário.

Corrêa (2014) desenvolveu sua pesquisa na qual questionou cinco alunos sobre o apoio recebido por parte dos professores, obtendo como resultado, que todos, de alguma maneira, receberam apoio pessoal para sua integração no curso. De forma geral, os alunos entrevistados sentiam mais apoio dos colegas do que dos professores. Os participantes cegos, com baixa visão e dois cadeirantes relataram que o apoio dos colegas foi fundamental; apenas para um entrevistado o apoio foi parcial, restringindo-se ao deslocamento dentro da universidade.

De acordo com Vieira (2013), cada professor tem uma representação referente a seu aluno, inclusive ao que apresenta deficiência, voltada para a sua visão de mundo construída historicamente e educacionalmente. Tais representações são complexas, pois remetem ao campo da subjetividade e objetividade, favorecendo ou não uma relação interpessoal significativa.

Nessa direção, Guenther (2003) preconiza que é no contexto universitário que deve haver uma orientação de caráter inclusivo, já que

[...] todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer. (p.46).

De modo semelhante às pesquisas encontradas, ao questionar os entrevistados sobre o seu relacionamento em suas unidades universitárias, verificou-se que, de maneira geral, os cinco entrevistados exibiam um relacionamento satisfatório:

O relacionamento é normal, me dou bem, sempre me dei muito bem, socialmente. A vida profissional e social me dou bem, eles me tratam bem eu trato eles bem. [...] eu tento fazer tudo sozinho, tudo que eu consigo fazer sem pedir, e o que eu não consigo mesmo aí eu preciso de ajuda, aí eu peço. Mas eu falo para eles que, quando eu precisar, eu peço. Então, eu tento fazer o máximo possível. Com funcionário me dou muito bem, com a coordenadora, com meus amigos de Pós-Graduação, superbem. (Fábio)

Olha, dá sim, uma pessoa muito esclarecida, ela deixa a gente livre para fazer da melhor forma que a gente acha que tem que ser feito, a gente pede sugestões para ela, quando é conveniente, o contato é muito fino, eu ligo para ela, a qualquer momento posso ligar no celular dela, eu tenho minhas responsabilidades no setor onde eu trabalho, ela passa essas responsabilidades para mim e, como meus amigos também têm, então a gente divide as tarefas que têm que ser feitas no setor, além das responsabilidades com meu projeto. São as divisões, ela vai fazendo conforme as pessoas vão pegando experiência, vamos supor, chegou o aluno novo de Mestrado, por enquanto ele não tem tanta responsabilidade, ele vai. Porque lá a gente tem o laboratório onde a gente faz as análises, nós temos autonomia para fazer as análises, compra de reagentes, os projetos. Que nem agora, eu consegui aprovar mais um projeto na FAPESP, um auxílio de pesquisa. Então, o dinheiro fica responsável por ela, é claro, mas eu falo: “Oh, a gente está precisando desses reagentes, desses materiais de vidraria, estamos precisando arrumar tal equipamento”; o equipamento quebra, eu ligo para ela. Então, eu tenho minhas responsabilidades, ela tem as dela, os meus amigos têm as deles, a gente tenta manter tudo da forma mais saudável possível, claro que existe às vezes um arranca-rabo, mas eu procuro levar, isso é a parte profissional, saiu lá de dentro, acabou tudo, a amizade que vale. E a gente tem reuniões frequentes, a orientadora fala o que ela quer, o objetivo, a gente tem que publicar isso até tal mês, a gente tem que publicar seu trabalho, agora vou pesquisar isso, vamos fazer esse tipo de pesquisa. No caso de alunos de iniciação de pesquisa, eu proponho um projeto para ele, ajudo ele a escrever, então, já tem a pessoa que é responsável em ajudar a pessoa a escrever o projeto, já é responsável por fazer com que o projeto aconteça, então, precisa comprar animal, comprar ração, comprar esses ingredientes, então, como a gente vai fazer essa ração. É tudo em equipe, você entendeu? Então, como vai ser feito essa ração, ah, fala com fulano que ele vai lá na fábrica e já. Então, é assim. (Fábio)

É vamos dizer, se eu tivesse sem cadeira ou com cadeira seria igual, tenho uma relação com todos da mesma forma e, assim, não vou colocar melhor, todos têm noção do que significa, vou colocar um exemplo: estava na aula de estatística um dia e tava o ar condicionado a todo, tinha que estar mesmo, porque estava calor, mas eu sentia frio, então, eu sempre vou me

encapuzando e eu vou de cobertor para as aulas e sou motivo de piada, porque eu sempre levo o meu cobertor comigo e isso. E eu lembro que o professor se preocupou, perguntou se estava tudo bem: “Você quer que a gente faça alguma coisa?” Eu olhei para os demais e falei: “Não, não, pode continuar a aula, está tudo certo”. Então não, existe uma preocupação, sim, durante o mestrado, inclusive na hora de fazer as provas, me colocaram numa sala, foi tranquilo, nem me colocaram vigias e com os alunos também, acho que existe compreensão geral, às vezes, chegava atrasada e, assim, você até consegue planejar o tempo, quando tem condições para planejar, mas, nesses casos, tem hora que não dá para planejar, imprevistos acontecem, eu não tenho como andar mais rápido. De repente, chego atrasada em outros momentos, eles têm compreensão neste sentido e dos próprios funcionários, o guardinha que fica lá, o Alê, o Alexandre, ele ficava no que era área nova para os alunos e isso é uma coisa diferente aqui, tem essa área que você conheceu que parece um shopping center, essa central de aulas é nova, então, assim, eu peguei meu mestrado e fiz todo ele lá. (Flávia)

Ah, é uma relação boa até, eu tenho acesso para reclamar das coisas [...]. (Fátima)

[...] tenho uma relação boa. (Fátima)

É muito bom, aqui me dou bem com os técnicos, os professores são sempre muito gentis, são tranquilos de se lidar, não tenho problema nenhum. (Fernanda)

A minha relação com meu orientador é tranquila, só que não tem muito como avaliar, porque ele não é daqui, né, ele é credenciado pela UNESP, né, mas ele fica mesmo lá no Instituto de Botânica de São Paulo. Então, a cada dois meses eu vou lá para fazer minhas avaliações, é claro, a gente conversa e eu tenho que me enquadrar. No meu calendário, às vezes, ele está lá, às vezes, ele não está lá, mas ele sempre está à disposição, procura se adequar, é tranquilo. (Fernanda)

No que se refere à fala a seguir, o entrevistado considera que o relacionamento que tinha com os colegas de turma, em sua Graduação, é bem diferente da relação que construiu na Pós-Graduação, pois sente que, nesta última, os colegas compartilham saberes, porém, apresentou dificuldade em estabelecer vínculos de amizade.

A minha relação aqui com o pessoal é boa, o pessoal é tranquilo, não tenho muita proximidade com muitos alunos [...]. (Vitor)

[...] minha orientadora é tranquila, ela é muito reservada também, não sei se ela é séria ou rígida, mas ela é reservada mesmo, é o jeito dela, então, é tranquilo, ela sempre acompanhou o desenvolvimento aí. (Vítor)

De modo similar, a professora o recebeu de maneira semelhante aos demais alunos que não apresentam uma condição de deficiência, proporcionando e promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

Vigotski (1997) postula que o ensino ocorre, quando professor e aluno compartilham significados aceitos socialmente. Através dos construtos vigotskianos, justamente por sua ênfase se pautar no processo sócio-histórico, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

5.2 - Negação da deficiência - ocultamento da deficiência com a intenção de normalizar a pessoa ou, ainda, torná-la menos visível possível.

Historicamente, o conceito de normalização foi uma tendência vigente numa época em que se tinha o intuito de tentar incluir a pessoa com deficiência em diferentes espaços sociais, escolares e culturais. Entretanto, até nos dias atuais, existe uma generalização entre os aspectos ou características apresentadas pelos indivíduos, em que a diferença é disfarçada ou até mesmo negada, para que a pessoa com deficiência tenha mais chances de inserção nesses diversos espaços (OMOTE, 2005; MENDES, 2006; ARANHA, 2011; VALENTINI; BISOL, 2012).

Nesse sentido, verificou-se que esse conceito se encontra arraigado no próprio discurso do aluno entrevistado, na tentativa de se tornar igual aos demais, almejando ser aceito pelo outro ou pelo grupo ao qual pertence.

Eu faço com que seja a mais natural possível a convivência, tentando mostrar que não existe a deficiência. (Fábio)

Vale ressaltar que, quando as diferenças são disfarçadas, certamente serão promovidas desigualdades e exclusões. A sociedade e a Universidade – que dela faz parte – devem debater criticamente a diversidade humana, promovendo a garantia da singularidade das pessoas, sendo elas deficientes ou não, com vistas a contribuir com a valorização e o respeito à individualidade de cada ser humano. Somente assim se poderá garantir um processo de inclusão, ao notar-se as limitações e as potencialidades de cada um.

De maneira similar acontece com a fala da estudante Fátima, relativa às dificuldades enfrentadas no contexto universitário, no tocante à construção social do conceito de deficiência e, conseqüentemente, como se comporta diante da construção social do que representa ser “normal”, pois a sociedade e a cultura vigente ainda classificam, rotulam o diferente, dando ênfase à localização de sua deficiência. Como salienta Glat (1995), lidar com o diferente não é tão fácil, porque, quando se depara com indivíduos que, por suas características ou comportamentos, não fazem parte de um padrão de normalidade, há uma ruptura na rotina da interação social, fazendo com que se tenha desestabilização do estado emocional da pessoa que se inter-relaciona com a PCD.

Vigotski (1997) apresenta diversas críticas ao modelo reducionista do conceito de "deficiência", com uma teoria que visa a superar a visão biologicista, de cunho orgânico, para a qual as características apresentadas por uma pessoa, na perspectiva social, já estão biologicamente determinadas, fadadas ao fracasso e consideradas irreversíveis.

O renomado autor pautou-se em pressupostos significativos em torno da deficiência, de sorte a pressupor que qualquer deficiência, física, mental ou de outra ordem, modifica as relações do homem com o mundo e influencia as relações interpessoais, porque a limitação orgânica se mostra uma “anormalidade social de uma conduta”. O autor pontua que não é a diferença biológica o principal fator que implicaria um desenvolvimento limitado, ou até

mesmo um não desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas como essa concepção se produz e é produzida, de acordo com as peculiaridades de cada sociedade.

É relevante notar como cada sociedade concebe a pessoa com deficiência e atribui valores à pessoa dita “deficiente”; com efeito, o homem é um ser essencialmente social, porque é por meio da sociedade que se reconhece como tal. Na realidade, o conceito de deficiência passa por várias constituições históricas, sendo desse modo impossível entendê-lo à parte dos padrões econômicos, sociais e culturais vivenciados em cada época.

Conforme demonstra Omote (1994), a situação de vivenciar ou não uma deficiência remete à sociedade, em sua totalidade, porque as pessoas que apresentam alguma “desvantagem” ou “incapacidade” não constituem exceções à normalidade, mas, sobretudo, são partes integrantes e indissociáveis da sociedade, de maneira que tais atributos são dados pelo contexto maior para algumas pessoas, àquelas que mostrem diferenças significativas, como no caso das pessoas com deficiência.

Ante o exposto, a sociedade necessita somar esforços visando à desconstrução de atitudes e conceitos normalizadores atribuídos, no caso, à pessoa com deficiência. A fala de Fátima sublinha sua indignação e alerta à sociedade, no geral, sobre como é vista e tratada pelas pessoas que negam sua diferença, no âmbito social, especificamente em sua unidade universitária.

Eu sofro, primeiro que existem várias situações, primeiro quando a pessoa finge que é tudo normal e que a deficiência não existe [...]

5.3 - Atitude de preconceito - ações, concepções e/ou pré-julgamentos discriminatórios evidenciando algum tipo de preconceito em relação à pessoa com deficiência, no contexto universitário.

Vigotski (1997) não desconsidera a filogênese – caracterizada como a história da espécie humana –, nem a ontogênese – a história do sujeito da espécie humana –, como

determinadas biologicamente, avança para uma perspectiva calcada na sociogênese – marcada pela cultura, meios sociais e históricos em que a pessoa participa ativamente, em direção a um desenvolvimento prospectivo.

Do mesmo modo, o percurso proposto pelo autor à pessoa com deficiência segue a mesma linha, no qual as pernas, os olhos, as mãos e todas as partes do corpo devem ser vistas além de sua compreensão física, mas precipuamente como uma totalidade formada, sobretudo em funcionamento social, sendo responsável pelo contato do homem com o mundo.

O autor distingue dois tipos de deficiência, uma considerada primária e a outra, secundária, a primeira sendo biológica e a segunda, social. Aquela é causada por lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, associadas ao déficit orgânico do sujeito, à sua limitação estrutural funcional. Esta, por sua vez, revela-se a partir do desenvolvimento da pessoa portadora de tais características, com base nas dificuldades enfrentadas no contexto social, mais ligadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua compreensão vai ao encontro do caráter social do desenvolvimento, da história e da vida social, desde o início, levando ou não em conta características físicas relacionadas à deficiência. Nesse sentido, o diagnóstico dado à pessoa com deficiência decorre da ausência de uma educação adequada. Vigostki defende a tese de que o pedagogo deve partir de práticas e intervenções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque elas se originam nas relações sociais:

[...] las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectiva del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa. (VYGOTSKY, 1997, p.222).

Importante observar que o estudante deve ser compreendido em suas diferenças, ou seja, é necessário perceber que, mesmo com características físicas, sensoriais e/ou

comportamentais identificadas como típicas da deficiência, ele não se desenvolve em menor escala, mas de outra forma. Não subtrai a função, mas cresce de maneira qualitativamente diferenciada, sendo necessário pensar a IES como contexto cultural referente às relações entre os indivíduos, pois, até os dias atuais, existem muitos preconceitos na sociedade, quanto às pessoas com deficiência, presentes na Universidade, que ocorrem por meio da linguagem, olhares, gestos, atitudes, da intolerância e por meio da própria indiferença (ITANI, 1998).

Segundo Guerreiro (2011), a atitude pessoal, de acordo com *Education Resources Information Center Thesaurus* (ERIC), é definida como

[u]ma predisposição para reagir à determinada situação, nem sempre de forma consciente, sendo pessoal e com características afetivas e valorativas. Essas atitudes, inconscientes ou não, podem causar dano que, apesar de não ser dolorosa, é culposa. (p.152).

A autora frisa que não há uma definição exata para a expressão “barreiras atitudinais” em dicionários, porém, esta deve ser entendida como atitudes humanas que causam prejuízo físico e/ou emocional, de maneira consciente ou não, aos outros.

Quando o ser humano tem dificuldades de convivência com uma pessoa com deficiência, necessita quebrar barreiras para que, realmente, possa interagir com ela, fato que por muitas vezes não acontece, visto que não se sabe lidar com o diferente, nem mesmo explorar os seus potenciais, enfatizando apenas as diferenças orgânicas da deficiência.

Desse modo, a generalização indevida faz parte de um mecanismo psicológico denominado, por Amaral (1998; 2002), como modificações da totalidade das pessoas com deficiência reduzidas às suas próprias deficiências e, com isso, apresentam dificuldade em expressar seus potenciais.

Por outro lado, ao estar junto com pessoas diferentes, devem-se enfatizar suas singularidades, como com a pessoa com deficiência, porém essas vivências são de um valor inigualável, no entanto, para que se promova a quebra de barreiras atitudinais, há de se

valorizar as trocas significativas, porque o contato propicia o vínculo, bem como o respeito à alteridade.

Do mesmo modo, assinala Omote (2006, p. 256):

Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena dessas pessoas não se pretende evidentemente que lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades de acesso à escolarização formal ou de acesso ao mercado de trabalho. Propõe-se, sim, que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais delas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida.

Diante desse pensamento, entende-se que as pessoas diferentes devem ter a garantia de direitos como a de qualquer outra pessoa, a fim de que haja a equiparação de oportunidades nos diversos espaços sociais, sobretudo em ambientes acadêmicos.

Guerreiro (2011) avaliou as atitudes dos alunos diante de obstáculos encontrados na universidade e verificou que, dentre os obstáculos sociais, estão os psicoafetivos, constatando que eles variam entre os extremos negativo ou positivo. Porém, há uma tendência para o lado positivo, ou seja, existe uma disposição por parte dos estudantes em enfrentá-los e superá-los. Contudo, destaca que dois entrevistados exibiram tendência em desistir do curso e uma aluna entrevistada diz ter sofrido vários preconceitos de pessoas que frequentavam o laboratório no qual desenvolvia sua pesquisa.

Nos achados desta pesquisa, percebem-se, na fala de Fátima, claramente as barreiras atitudinais, quando as pessoas a desconsideram como sujeito:

[...] tem aqueles que acham que uma deficiência motora implica uma deficiência mental, ou seja, alguém que deveria vir falar comigo, quando estou na cadeira de rodas, fala com a pessoa que está ao meu lado. É um absurdo. Isso acontece várias vezes, no meu serviço, ignoram, estou no ambiente no laboratório, as pessoas passam cumprimentam todo mundo, menos eu, certo. Aí, quando, na verdade, no fim das contas a pessoa está indo lá buscar alguma coisa que só eu posso oferecer para ela. Aí fica uma situação super-ridícula, porque aí a pessoa tem que vir falar comigo, né. Já aconteceu assim de alguém chegar e perguntar para minha orientadora, cumprimentar todo mundo e não me cumprimentar, perguntou para minha orientadora quem poderia estar ensinando tal técnica aí, e minha orientadora vira e fala: “Ah, é com ela ali, você pode perguntar para ela”.

Eles pensam que sou deficiente mental, não sou, né. Então, é esse tipo de coisa que acontece, né. É fingir que não vê, é agir com ignorância.

Amaral (1998) preconiza que as barreiras atitudinais ocorrem entre duas pessoas, na qual uma apresenta predisposição desfavorável à outra. Aponta que o desconhecimento sobre a deficiência, em linhas gerais, gera a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras estigmatizadas da deficiência (seja um desconhecimento relativo ao fato em si, seja quanto às emoções geradas ou a reações subsequentes). Sendo assim, a falta de conhecimento e os estigmas criados em torno da deficiência criam uma imagem distorcida, gerando sentimentos de medo, ambivalência (pena *versus* repulsa), insegurança, estranhamento, dentre outros.

Para Goffman (1978), o estigma é caracterizado como uma marca depreciativa que se impõe a atenção de tal forma, que acaba desviando a possibilidade de prestar atenção em outros atributos que o indivíduo apresenta.

Michels (2000) avaliou uma dimensão voltada para o aspecto psicossocial; nesta, em particular, percebeu que os alunos verbalizaram o forte preconceito que sofrem, na universidade, evidenciado através do desconhecimento que os professores manifestam diante das necessidades dos alunos com deficiência, pelas atitudes que refletem a discriminação social e pelo descaso da própria universidade, no atendimento às necessidades desses alunos.

De forma parecida, a entrevistada sentiu muita dificuldade em receber as devidas adaptações por parte de um professor específico, o qual não se responsabilizou em promover modificações em sua conduta metodológica para atender às suas necessidades, nas falas em questão.

Olha, já aconteceu aqui, ou normaliza, ou não é porque você é deficiente que eu vou te tratar diferente, porque eu tive que apresentar um seminário, a apresentação foi em pé, não permitiu que eu sentasse e eu não estava me sentindo bem, eu questionei e sentei e assim eu não fui bem pontuada na minha apresentação, eu acho que existiu, eu acho que ele levou o fato de eu precisar sentar como uma inferência. Então, enfim cada um sabe o ser humano que é. (Fátima)

Não, não é todas as vezes, normalmente, a maioria das disciplinas, ou foram apresentações em grupo ou individual, então, as notas são comuns assim. Geralmente é raro, assim, principalmente meu curso de genética, não tira uma nota menor, é sempre uma nota boa, só eu tenho B em genética... hahaha. Mas tudo bem. Eu até poderia questionar, eu até poderia ter falado para a minha orientadora, mas falei: “Ah, deixa para lá”. Isso não vai mudar minha vida, talvez as pessoas pensem: “Ah, você tem Mestrado e Doutorado em genética e tem um B em genética”, né, tipo assim. Em outras vezes também eu não me senti confortável para apresentar em pé e o professor disse: “Ah, pode sentar, né”, aí eu falei: “Não, pode deixar que eu apresento em pé”. Olha a diferença de uma outra professora específica. É mesma coisa de um professor não está a vontade para ficar em pé e dar aula. Em relação a algumas pessoas que são menos desenvolvidas assim, isso não existe. Olha, então, não minha única nota B, tanto no Mestrado quanto no Doutorado, tenho tudo A. Foi a minha única nota B é uma coisa extrema, né, mas na época eu não estava nada bem de saúde e, para mim aquele B eu não estava dando a mínima para ele. Então, eu deixei passar. (Fátima)

A pesquisa desenvolvida por Chahini (2006), ao entrevistar professores para saber sobre os direitos dos alunos com deficiência à educação, concluiu que 52% dos professores de alunos com deficiência mostraram opiniões desfavoráveis à garantia de direitos de seus alunos, demonstrando o desconhecimento sobre tal assunto.

Concorda-se com Siqueira (2010) e Breda (2013) sobre a implantação de projetos pedagógicos, pelas universidades, sendo preciso constar ações que debatam a inclusão social, devendo avançar para o envolvimento não apenas de alunos, mas de servidores, docentes e comunidade em que a instituição esteja inserida, a fim de que a cultura presente seja modificada quanto à reversão de estigmas, preconceitos, possibilitando transformações de caráter social.

Capellini e Mendes (2006) acreditam

[...] ser muito importante que todos os professores conheçam informações básicas sobre as deficiências, visando minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas são obstáculos às situações em que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais. (p. 602).

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a

atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, entre os quais estão aqueles que têm deficiência.

Categoria 6 - Adaptações no processo de Ensino e Aprendizagem

Nesta categoria, agruparam-se considerações sobre as adaptações necessárias no processo de Ensino e Aprendizagem, dadas como respostas as questões 7, 12 e 13 do roteiro de entrevista, as quais buscaram identificar o recebimento de apoio para a realização das atividades acadêmicas, percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem durante as disciplinas do Mestrado ou Doutorado, que foram classificadas em três subcategorias de análise, como apresentadas a seguir.

6.1 – Promoção de adaptações - existência de adaptações no processo de ensino e aprendizagem

Esta subcategoria ficou marcada pelas adaptações já terem sido contempladas em duas unidades universitárias a que pertencem os dois participantes, porém, como foram feitos recortes de suas falas, vale pontuar que as adaptações foram feitas de maneiras pontuais e parciais, pois, em outros momentos, eles revelam necessidades de serem efetuadas adaptações em outros âmbitos.

As organizações das adaptações pressupõem cooperação entre professores e alunos, em uma contínua construção de alternativas que diversificam e ampliam possibilidades concretas de aprendizagens, em sala de aula, com base em meios diferenciados de exposição do conteúdo para facilitar a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

Alguns professores atendem ao art. 59 da declaração de Salamanca, o qual estabelece que os educandos com deficiência terão seguridade em relação aos “[...] currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organizativos específicos para atender as suas necessidades”, principalmente em situações avaliativas ou de campo como nas falas expressadas:

[...] depende, se vai ter uma visita técnica, aí os professores têm a preocupação, sabe. (Fábio)

É como eu te digo, principalmente as provas, foi isso. (Flávia)

Vigotski (1997) utilizará em suas concepções um recurso técnico-metodológico especial que permita à pessoa compensar (superar) sua limitação, criando outros modos que garantam, de modo efetivo, a sua inserção produtiva, possibilitando uma interação adequada com o não deficiente. Através de sua visão dialética, não enfatiza a deficiência, mas, sobretudo, a potência, de sorte que a limitação funciona como a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, porém, não como uma consequência direta. Portanto, define a compensação e a supercompensação como conceitos centrais da educação.

A compensação se refere ao processo que substitui aquele que o limita, pois, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo não estão íntegras, ou nem mesmo podem ser formadas, o sujeito pode escolher aquelas que estejam saudáveis, as quais lhe permitem estar no mundo e se relacionar. De fato, na maioria das vezes, a pessoa não compensa apenas aquilo que falta, mas supera, supercompensa – o que significa obter um nível de adaptação na área em que demonstrava limites biológicos, galgando um nível acima da média esperada pelo social onde esteja inserida, humanizando-se e sendo humanizada.

Para discutir a fala a seguir, do estudante Vítor, leu-se uma pesquisa desenvolvida por Caiado (2003), na qual discute as possibilidades de estudo do cego e qual a interferência que esse processo tem sobre as práticas pedagógicas construídas na educação de estudantes com deficiência visual. Os resultados destacaram que o que se torna mais eficaz é a abertura ao

diálogo proporcionado pelo professor; a conversão de materiais teóricos para formatos acessíveis, de acordo com a necessidade do aluno; o uso da informática em sala de aula; o trabalho em conjunto com serviços de apoio e tutoria a esse aluno; a disponibilidade para modificar o planejamento elaborado para uma disciplina; a solicitação constante por formação pedagógica para a docência inclusiva.

Por conseguinte, a fala do participante condiz com o que demonstra a pesquisa revisada:

Como eu me sentia, em algumas disciplinas, eu me sentia interessante. Integrado à sala, sim, acho que me sentia interessado por algumas disciplinas, menos por outras, acho que até é natural, né, tem disciplina que tem que ter muita paciência, mas... é, me sentia bem, as aulas eram na maioria das vezes expositivas, não tinha problema com apresentação ser na lousa, de ficar deslocado ali do conteúdo, né. Eu me senti tranquilo, bem nas aulas, não me senti nenhuma vez assim esquecido. (Vitor)

Bom, os trabalhos eram na maioria das vezes individuais, os seminários eram sempre em grupo, nos seminários sempre mandava a minha contribuição por escrito e aí os colegas esquematizavam no power point, né, se eu quisesse colocar alguma imagem, eu mandava as referências, né, para conferir se aquela imagem estava de acordo. E as provas que eu fiz foram todas no computador, imprimia e encaminhava para o professor responsável. Sim, acho que teve uma, sim, prova individual, não sei se foi prova ou se foi uma dissertação escrita, mas com caráter de trabalho mesmo, eles chamam muito de atividade avaliativa, né, nunca chamam de prova, eles falam: “Vai ter uma atividade avaliativa individual”... tem uma característica mais de valor de prova, ou quando era trabalho, poderia ser trabalho individual ou trabalho em dupla, né. Era alternado, quando tinha uma atividade em dupla no semestre, eram sempre duas atividades, uma normalmente era sempre individual. Diferente só teve a da metodologia da pesquisa científica, que foi a apresentação do trabalho, né, com uma pré-banca e acaba sendo bem desgastante, porque todo mundo tem que apresentar o trabalho e aí não é todo mundo que tem afinidade com o trabalho de todo mundo, tem temas que se distanciam muito do tema particular de cada, então, isso acaba sendo um pouco desgastante. Então, não sei se vão mudar essa estrutura, né, mas do resto está tranquilo, né, a parte avaliativa. (Vitor)

Magalhães (2013) entende que a construção de uma universidade inclusiva implica

[...] na necessidade do professor desenvolver processos de reflexão na e da prática docente, com vistas à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive aos considerados deficientes (p.50).

As falas dos participantes postulam a necessidade de haver linguagem e suas trocas entre professor-aluno, aluno-grupo e vice-versa, paralelamente ao comprometimento, por parte dos docentes, em se mostrarem abertos ao diálogo, a fim de proporcionarem procedimentos pedagógicos os quais facilitem o entendimento dos conteúdos ministrados e seu aproveitamento, aprendizagens, com fins de facilitar a inclusão. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois demanda mudanças atitudinais e, sobretudo, de formação docente, uma vez que, de acordo com Capellini e Mendes (2006), o educador deve ser aquele que

[...] tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (p. 606).

6.2 - Igualdade na avaliação comparada com os demais alunos - equiparações no processo de avaliação comparado com os demais alunos.

No que tange à avaliação dos alunos que apresentam alguma deficiência, na universidade, as falas dos entrevistados possibilitou compreender que os docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas possuem uma visão de superação em relação aos métodos tradicionais, calcados na aplicação de testes e no rótulo do diagnóstico de determinada doença ou deficiência.

O estudante com ou sem deficiência tem seu ritmo de estudo e de aprendizagem e, na hora da avaliação, o que se deve considerar é processo de aprendizagem, entretanto, não se deve levar em consideração apenas a mensuração final da totalidade das notas de provas, por exemplo, mas o seu progresso, o como acrescentou conhecimentos prévios, levando em consideração sua visão de mundo (MAGALHÃES, 2013).

Chahini (2006) examinou o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência por seus professores. Nessa investigação, ela constatou que 93% dos profissionais

que têm alunos com deficiência, no ensino superior, revelaram opiniões favoráveis, ou seja, suas respostas mencionaram como avaliam ou como avaliarão seus alunos com deficiência, mas respeitando suas especificidades educacionais.

Por outro lado, apesar dos estudantes da presente pesquisa não necessitarem de adaptações voltadas para o ensino e a aprendizagem, eles consideraram ser de extrema importância que haja adaptações caso o estudante necessite, na medida em que possam se desenvolver em espaços universitários que propiciem a inclusão. Ao ser perguntado sobre a importância de adaptações para o seu processo avaliativo, responderam ser igual à dos demais, pois não exibem necessidades diferenciadas dos outros estudantes.

[...] é igual a dos demais. (Flávia)

Não, eu acredito que não, porque não houve necessidade, as aulas eram feitas praticamente todas aqui neste corredor mesmo, então, não houve necessidade nenhuma para a minha deficiência física, que é amputação da perna. Então, para isso, não teve necessidade. Acredito que, se houvesse, eles facilitariam. (Fernanda)

[...] não há necessidades. Fernanda

É igual a dos demais alunos. (Fernanda)

6.3 - Adequação pessoal ao ambiente universitário - adaptação dos próprios alunos ao ambiente inadaptado.

Cabral (2013) desenvolveu uma pesquisa documental, por meio de um protocolo, e uma de suas categorias de análise foram adaptações curriculares, especificamente quando existe algum aluno com deficiência em processo de inclusão universitária. Encontrou várias pesquisas, que, de modo geral, indicaram que as universidades devem programar estratégias as quais levem a identificar e responder de forma adequada às características e necessidades individuais dos alunos, já que ainda não garantem as adaptações necessárias à efetiva inclusão.

De maneira complementar, a pesquisa efetuada por Malusá, Santos e Portes (2010) identificou a necessidade de os professores adaptarem suas metodologias diante da matrícula de estudantes com deficiência, com vistas ao desenvolvimento desses alunos e à revisão de suas práticas formadoras. Os autores relataram que não bastava ter o domínio do conteúdo da sua disciplina, sendo necessário pensar diversas estratégias de ensino, tais como: o que os seus alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais já sabiam, os recursos utilizados, o desenvolvimento das atividades, como o aluno aprendia, quais especificidades deveriam ser atendidas, para que o seu aprendizado pudesse ser agilizado.

Mazoni, Torres e Andrade (2001) efetuaram estudo de caso em uma universidade pública estadual, quando focaram os aspectos de acesso à informação, à comunicação e também os aspectos atitudinais de pessoas com deficiência que frequentam o ensino superior. Eles tiveram como principais reivindicações de alunos com deficiências visuais que as tecnologias sejam mais atualizadas para suas atividades em sala de aula, pois não possuíam computadores disponíveis para o acompanhamento das aulas, podendo usufruir do mesmo apenas na biblioteca ou em salas dos professores, questionando ainda que os gravadores disponibilizados eram inadequados para o acompanhamento das aulas. Os estudantes solicitaram tecnologias semelhantes ao sistema de braille falado, além de materiais digitalizados, como dicionários e gramáticas a serem utilizados dentro da sala de aula.

Em achados provenientes da pesquisa desenvolvida por Pela (2006), verificou-se que, além de o aluno cego não ter acesso a textos e livros com formatos diferenciados em relação ao grupo, por muitas vezes o material transcrito não era providenciado, além de apresentarem barreiras nas apresentações das aulas, visto que não havia aulas com audiodescrição ou com legendas. Da mesma maneira, a fala do participante a seguir corrobora a pesquisa acima, pois, durante suas aulas, não tinha seu material com tradução, de sorte que ele mesmo fazia toda a tradução.

Pela (2006) assinala que os participantes de sua pesquisa se queixaram de que a universidade não oferecia livros adaptados em relação à literatura do curso e, quando isso ocorria, era um processo muito demorado. A investigação ratifica as dificuldades enfrentadas pelo entrevistado, nesta pesquisa, de acordo com a fala:

[...] hoje, mesmo os que não eram impressos, eu acabava nem solicitando nada, pra ninguém, eu pegava o livro, vinha, fazia, declarava por conta própria. (Vitor)

Apesar de Vitor ter encontrado barreiras, conforme a fala acima, também revela em outra fala sobre não ter-se deparado com diversas barreiras, no que se refere a metodologias de ensino, até por conta de saber fazer uso das TICs:

Não, não tive nenhum acompanhamento, os professores trabalharam muito com textos digitais, acho que foi uma característica mesmo da disciplina. Porque alguns textos que são mais clássicos, que não têm a versão digital eu escaneei, fiz o OCR, depois eu te explico, e as meninas do laboratório corrigiram a gramática para ver se estava certinho e eu fiz a leitura também, mas muitas disciplinas que eles prezam pelo tema atual, enfim, de artigos, então muita coisa já estava em formato digital, então, aí tinha um repositório da sala e a gente acabava tendo acesso aos textos pelo computador mesmo, quem queria imprimia, quem queria lia ali mesmo no tablet. E então eu acompanhei tranquilamente, e alguns livros que não tinham eu sozinho mesmo transformava em material digital e trazia no laboratório para fazer as correções e, quando era uma coisa que não necessitava de uma correção tão detalhada, como de idioma, eu acabava lendo sem correção mesmo, porque, se o OCR é bom, que é o reconhecimento de caracteres com um software bom, então a taxa de erro é bem baixinha e não atrapalha a compreensão do conteúdo.[...] então, ela já passava para mim escanear. (Vitor)

Em estudo realizado por Cruz e Bizelli (2014) que os achados mostraram a necessidade de o docente estar atento às tecnologias para utilizá-las em salas de aula como forma de mediar conteúdos, informação e no processo ensino e aprendizagem. Consideraram que o cenário digital é relevante para a utilização das TIC, que estão cada vez mais avançadas, alertaram para que haja Formação Profissional Inicial com uma educação para os meios de cunho digital. A utilização das TICs no contexto universitário pode ser concebida como um facilitador para a remoção de barreiras metodológicas.

Todavia, outros entrevistados tiveram que se adaptar às condições da universidade, porque esta não garantiu remoções de barreiras físicas, nem mesmo remoções de barreiras de âmbito comunicacional, instrumental, como o explicitado na sequência:

Às vezes existem salas de aulas que têm aquele palco. Eu peço para os meus amigos me por para cima. E aí fica bom, fica até melhor para mim. Então, é o que eu falo, foi feita uma reforma no anfiteatro e não se preocuparam em fazer essa rampa. Porque, quando foram fazer esse prédio novo, não se preocuparam em colocar o elevador, uma rampa simples não se preocuparam em fazer. (Fábio)

[...] mas eu, assim, o meu Mestrado até agora foi digitado com a boca. Eu fiz ele inteiro sozinha com um palito na boca até agora, mas, como eu te digo, é uma questão muito de horário, assim. (Flávia)

Categoria 7 - Avaliação dos alunos em relação à Acessibilidade e Barreiras no Campus

Esta categoria aponta para a avaliação geral dos alunos, quanto à acessibilidade do campus universitário frequentado. Não serão apresentadas subcategorias, porque os relatos dos participantes evidenciam questões às vezes pontuais sobre um dado tema complementar ao outro, indicando, por exemplo, necessidades de serem feitas remoções de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, atitudinais, instrumentais e programáticas, fatores que foram explicitados nas falas de todos os participantes, os quais perceberam adaptações apenas de âmbito físico, nas unidades universitárias em que estudam.

Para Dischinger e Machado (2006), as barreiras arquitetônicas são impeditivas de realizações de atividades desejadas de forma autônoma, causando vários impedimentos à pessoa com deficiência física. Essas impossibilidades são caracterizadas por fatores arquitetônicos físicos ou de desenho espacial.

Ao efetuar uma pesquisa sobre as condições de inclusão de alunos com deficiência, no ensino superior, Michels (2000) revelou que o corpo de alunado considera prioritária a

necessidade de adaptação do ambiente físico, pois, em muitos locais, educacionais universitários, este não está devidamente adequado.

Da mesma maneira, Castro (2011) identificou ações de universidades públicas brasileiras voltadas para o acesso e à permanência dos estudantes, bem como a presença de diversas barreiras, como arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Na análise das entrevistas, sobretudo dos participantes com deficiência física, observa-se uma preocupação com a eliminação de barreiras arquitetônicas:

[...] não se preocuparam em fazer essa rampa. Porque, quando foram fazer esse prédio novo, não se preocuparam em colocar o elevador, uma rampa simples não se preocuparam em fazer. [...] Agora, no momento, o elevador seria urgente. Ah, o rebaixamento de guias, entendeu, aquelas rampas mais bem localizadas, em relação às vagas têm bastante, mas devia ter outras. (Fábio)

Exclusivamente para o Mestrado, posso dizer que eu não percebi adaptações, porque algumas adaptações tinham sido feitas na época que eu prestei residência, eu vi que em alguns lugares começaram a aparecer mais rampas e tudo mais, mas o problema é que aqui a gente tem esse viés, pois tem um hospital, então você nunca vai ficar sabendo se as rampas foram para mim ou para os pacientes. Algumas rampas foram feitas nos departamentos, na época em que a faculdade soube que tinha uma aluna tetraplégica. Realmente, algumas adaptações foram feitas, mas preciso te dizer, até hoje, só tem um banheiro que eu possa usar, porque, mesmo os banheiros adaptados são feitos para alguns tipos de limitações, mas, no meu caso, eu precisaria de um banheiro onde houvesse uma maca, porque eu passo sonda vesical, eu esvazio a minha bexiga de seis em seis horas. E eu preciso de uma superfície para fazer isso, eu não tenho condições de passar uma sonda sentada. Tem que ser deitada e eu não acho essa maca, em lugar nenhum, nem aqui, nem nos lugares. (Flávia)

[...] mas o meu caso é mais complicado, é, eu acho que é isso, faltariam duas coisas, a acessibilidade para mim estaria completa quando 1º como eu te digo que a gente não precisasse pleitear nada, que tivessem um grupo de pessoas organizadas e prontas e informadas a respeito de todas as necessidades, porque muitas vezes a gente não sabe como se ajudar, a gente até pode ter uma ideia de algumas coisas, mas, ah, vou te contar um exemplo prático e que tivesse um transcritor de voz, eu até hoje não consegui um transcritor de voz em português, eu sei que existe, mas eu não consegui um que eu fosse falando e ele fosse escrevendo o que eu estava falando. Existe, vamos combinar que para você seria ótimo também. Não é assim, depois eu vou te dar até uma dica, mas é complicado e isso é uma coisa que as instituições [...] elas tinham que ter isso em mãos, porque

entrou uma pessoa que tem dificuldades de escrever, elas dissessem não está aqui para você. Isso para mim é uma coisa que enfim... [...] Meu orientador me falou assim: “Olha, eu vou, quando houver dinheiro para as pesquisas, dos fomentos”, ele disse que vai dizer: “Olha, estou pedindo aqui um transcritor de voz”, mas os que eu conheço é em inglês e até agora não consegui um bacana que eu precisaria, porque eu sei que existem, mas onde eles estão, é difícil para a gente, então, eu acho que acessibilidade seria isso, a gente precisa de um grupo, de gente que entenda isso e que esteja preparado para filtrar esses alunos, quando eles chegam, e oferecer as coisas que podem ter peso, pois é como eu te digo, nas faculdades do Canadá as coisas estão prontas, os softwares estão prontos, eles avisam os professores, enfim, é uma coisa muito louca. (Flávia)

Eu acho que primeiro de tudo é a vaga do estacionamento próximo aos locais principais de acesso à aula, biblioteca, ela não tem acessibilidade nenhuma, então, eu não posso ir à biblioteca. Quando eu quero algum livro da biblioteca, eu pesquiso pela internet e peço para algum aluno pegar para mim, porque não tem como, e é isso mais o estacionamento e o acesso à escada, o corrimão, esse tipo de coisa. (Fátima)

A fala da participante Fátima remete à remoção de diversas barreiras, aquelas consideradas invisíveis, as quais perpassam a comunicação das pessoas, ao desconsiderarem a opinião, bem como a vivência de sua limitação, quando verbaliza:

Eu acho que é falta de comunicação com o deficiente mesmo, sabe, eu acho que devia existir reuniões com as pessoas, porque essas pessoas, não apenas porque essa pessoa acha que tem que ter uma barra de tal maneira, mas também essa pessoa não sabe como tem que ser esta barra, geralmente você vai lá no banheiro e tem uma barra colocada totalmente errada, que não serve para nada. (Fátima)

Na verdade, as ideias do autor correspondem à fala da aluna, pois ele acredita que as universidades devam de fato implantar políticas inclusivas as quais pressuponham vários atores nesses processos, para que, juntos, possam dar visibilidade ao que não tenha sido contemplado, rompendo assim com a lógica da exclusão.

Para subsidiar a discussão a seguir, consultou-se a cartilha de acessibilidade para a Web - fascículo I (W3C, 2013a), que orienta o acesso à WEB pelas pessoas com deficiência, a fim de que percebam, entendam, naveguem, interajam e contribuam com o meio cibernético.

Essa cartilha oportuniza facilidades para que uma pessoa com deficiência consiga acessar a *web* em melhores condições, já que tem mais dificuldade para acessar essas mesmas informações e serviços, no mundo físico, porque não pode ler material impresso ou locomover-se até determinado local, entre outras barreiras.

Verificou-se que o sistema implantado pela UNESP sobre acessibilidade no AVA – Ambiente Virtual do Aluno – disponibiliza recursos de acessibilidade ao ambiente virtual de aprendizagem, os quais estão direcionados às pessoas com baixa visão, pessoas com deficiência motora e deficiência visual.

Todavia, a fala do participante Vítor denota que ainda há necessidade de inovações, esforços políticos, para que ocorra a devida acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços acadêmicos:

O sistema, hoje, como eu te falei, quase tudo a gente resolve online, né, só que a acessibilidade via web pelo sistema da UNESP ainda não é adequada, existem algumas sugestões, ponderações, mas efetivamente trabalhando nisso, não. Então, estamos fazendo algumas discussões no CSTI – Comitê Superior de Tecnologia da Informação – que tem esse item na pauta, a própria ACI – Assessoria de Comunicação e Imprensa – lançou isso, hoje eu participo de uma comissão ligada ao gabinete que é da APT – Assessoria de Planejamento Estratégico. [...] E a barreira está na questão da Web mesmo, a gente não está adequando o nosso sistema, o nosso sistema em sites, foi feita uma reformulação dos sites agora, está se mudando a estrutura, o site principal, que é o site da reitoria, está passando por reforma, mas a nossa intranet, que são os sistemas de gestão, demanda um tempo e demanda muito trabalho. (Vítor)

Parece que a acessibilidade na *web* pode ser traduzida como a possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento e interação para a utilização, a participação e a contribuição, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, em sítios e serviços disponíveis na *web*, por qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual, cultural ou social, a qualquer momento, em qualquer

local, em qualquer ambiente físico ou computacional e a partir de qualquer dispositivo de acesso (W3C, 2013).

Entretanto, os participantes perceberam ações realizadas para a remoção das barreiras arquitetônicas, com a ocorrência de modificações, porém, para alguns, ainda de modo parcial:

É como eu te digo, coincidiu dessa central de aulas novas, ter sido inaugurada agora, quando eu estava indo para o mestrado. Então, lá não tem muitos problemas arquitetônicos. (Flávia)

Fora estas questões que te digo, do estacionamento, do banheiro, como te digo, para alguns deficientes o banheiro está adaptado. (Flávia)

A vaga do estacionamento, como já coloquei, porém já foi pintada. (Fernanda)

No que tange às falas acima, verificou-se que, de modo geral, diversos autores, em suas pesquisas, se referiram ao rompimento de barreiras arquitetônicas as quais são impeditivas de acesso aos deficientes físicos, aos espaços físicos de universidades (MICHELS, 2000; EMMEL, 2003; MANZINI, 2003; CHAHINI, 2006; PELLEGINI, 2006; DISCHINGER; MACHADO, 2006; AUAD, 2007; PAGLIUCA, 2007; GUERREIRO, 2011; CASTRO, 2011; SILVA et al., 2012; CORRÊA, 2014).

Por meio da fala do aluno entrevistado, observa-se que o *site* da UNESP disponibiliza informações acerca do empréstimo de livros unificados, como parte do sistema *flex*. Diante disso, o aluno Vítor considerou aspectos referentes à usabilidade desse sistema:

Foi em 2010, 2011 que veio a proposta de unificação do sistema, certo, o único lugar que tinha o sistema integrado na UNESP toda eram as bibliotecas, né, o que possibilitou outras atividades, por exemplo, hoje nós temos o cadastro flex, que a gente chama, então, você, como aluna da UNESP, retira livro em qualquer biblioteca da UNESP do Estado, com o seu cadastro lá de Bauru e você pode devolver em Bauru, isso é legal isso é...

Em relação à devolução, pode ser feita em qualquer Biblioteca da Rede UNESP, porém, a retirada deve ser presencial, na Biblioteca de origem do material, além de se prever que o aluno retire até três livros pelo prazo de uma semana, podendo ser renovado. O horário de devolução ou renovação e as penalidades por atraso do material dependem daquele da biblioteca fornecedora do material. Caso o usuário incorra em alguma penalidade em outra biblioteca da rede, deverá regularizá-la naquela biblioteca.

Isso difere dos dados apresentados por Pela (2006), concernentes à Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) sobre o preparo dos materiais disponibilizados pela biblioteca aos alunos com deficiência, os quais garantem concretamente o acesso de deficientes visuais, a partir da organização de um catálogo IDV – Informação para deficientes visuais – de modo contemplar registros e informações que estão em diferentes formatos (Braille, MP3, arquivo de computador), funcionando em formato digital. Atualmente, essa é uma proposta que tem sido debatida e efetivada a passos lentos na UNESP.

Categoria 8 - Demandas decorrentes da deficiência

Esta categoria agrega as demandas decorrentes da deficiência, obtidas nas respostas das questões 15 e 17 do roteiro de entrevistas, as quais buscavam identificar a presença de mudanças na unidade universitária após o ingresso do participante no programa de Pós-Graduação.

Mediante o exposto, verificou-se a frequência de maior ocorrência na subcategoria - adaptações solicitadas pelos alunos ao campus -, retratada por todos participantes, seguida de – adaptações realizadas pelo campus-, referenciada por 2 participantes.

8.1 - Adaptações solicitadas pelos alunos ao campus - reivindicações dos alunos no que tange à necessidade de modificações no campus universitário.

As falas reunidas nesta subcategoria demonstram as demandas dos estudantes para a remoção de barreiras, ainda de âmbito físico e estrutural, em unidades universitárias da UNESP, conforme as respostas dos participantes:

É, a solicitação foi no início, que foi lá no prédio da zootecnia. Fizemos verbalmente. (Fábio)

Não, não percebi se elas ocorreram, acho que não, acho que assim, na verdade, ocorreu para mim a de acesso à diretoria no instituto de Biociências, onde eu parei na vaga de deficiente e caí, aí eles mudaram, como eu uso a rampa lá, eles colocaram um corrimão que vai desde o início até a porta da diretoria, eu achei para mim muito bom e também para eles, porque não tem um cadeirante que chegue sozinho e consiga subir. Então, foi assim, né, eu fiz uma reclamação no facebook sabe, tipo “Poxa vida que chato caí hoje na faculdade quando será que terá acessibilidade nesse local, super desconfortável...” e assim, sabe, porque a diretora do instituto é minha amiga no face... então, hahahaha, acho que ela leu minha mensagem. (Fátima)

Ademais, os próprios acadêmicos estão somando esforços para que haja transformações em seus contextos cotidianos, como destaca Fábio:

Acho que talvez montar uma comissão que vá até você para saber quais seus questionamentos, entendeu, uma comissão dentro da UNESP. Talvez sim, não sei qual seria a melhor forma, mas eles têm condições de saber, ali, quantos alunos usam cadeira de rodas, é visual, auditivo, eles têm condições, tanto é que você me achou. Certo é montar uma comissão, porque eles se preocuparam em colocar uma jornalista para fazer o marketing da faculdade. Entendeu, então, vamos nos preocupar em dar melhor acesso. Só isso.

[...] a gente foi pensando em coisas que poderiam ser melhoradas em rampas, apoio para cadeirante, para pessoas que têm pouca mobilidade, então isso aconteceu. (Fátima)

[...] a vaga do estacionamento, como já coloquei. (Fernanda)

As necessidades foram por demanda mesmo, desde a graduação. Na graduação, eu acabei me envolvendo com os projetos, aí até como ajuda, né,

desde a parte arquitetônica, quanto aos equipamentos nas bibliotecas, algumas alterações no site mesmo. [...] Só que essa demanda não foi na Pós, foi anterior, na Graduação. (Vítor)

Acho que mais questões arquitetônicas, eu nunca fiz uma solicitação por escrito, muito formal. Sempre mais político, né, solicitações formais só para projetos. (Vítor)

8.2 - Adaptações realizadas no espaço universitário: adaptações realizadas no contexto universitário sem a influência dos participantes.

Esta subcategoria reúne as falas dos entrevistados cujos significados estão direcionados para adaptações que ocorreram em suas unidades universitárias, as quais não tiveram sua participação, ou seja, não reivindicaram tais mudanças. Dessa maneira, percebeu-se que as unidades universitárias se conscientizaram, após a ocorrência de algum incidente ou não, de que havia matrículas de alunos com deficiência e prontamente efetuaram as devidas mudanças.

É como eu te digo, coincidiu de essa central de aulas novas ter sido inaugurada agora, quando eu estava indo para o mestrado. Então, lá não tem muitos problemas arquitetônicos. (Flávia)

A biblioteca passou por uma reforma recente. A biblioteca foi toda pensada para a questão do acesso e acessibilidade, o vão do deslocamento entre as nossas estantes tem largura adequada para cadeirante, a gente não conseguiu estantes com a altura adequada, porque o espaço físico e o número de livros, não comporta, mas, por enquanto, tem uma previsão de crescimento do acervo, né, que é uma projeção, mas enquanto essa projeção ainda não alcançou o limite do espaço, a gente tem uma política de manter os livros nas bandejas centrais, nunca na bandeja superior na última e nem na inferior lá embaixo. Então, é uma questão de ergonomia, né. Acho que é isso, e as oportunidades que eu tive de fazer algum evento relacionado ao convívio, né, ao atendimento de pessoas segundo a legislação aí com necessidades especiais, né, mas seria pessoas que têm alguma diversidade aí, mobilidade momentânea, grávidas. Então, sempre que a gente fez um atendimento voltado ao público, então procurávamos abranger todos esses aspectos, não só a pessoa com deficiência, né. E falar de acessibilidade como uma qualidade de vida para todos, não apenas para pessoa com deficiência, né, que nem a sinalização, a sinalização não é bom só para pessoa com deficiência, é bom para todos, né, uma escada ou uma rampa que tenha a inclinação correta não é bom só para deficiente, é bom para todos. (Vítor)

Eu posso avaliar melhor na perspectiva do deficiente visual. Talvez eu possa comentar um pouco melhor por conta da pesquisa, né, mas vou falar um pouco mais das características da deficiência visual. Hoje, o campus aqui do jeito que ele está, eu imagino que a gente avance um pouco mais, eu acredito que ele está com 80% de condições plenas, né, hoje nós temos apenas um bloco de salas de aulas que não tem piso tátil, o restante do campus tem, temos uma dificuldade no prédio dos departamentos. No 2º andar, tem um monte de portinhas, um monte de salinhas, tudo feito por divisória, então, não foi finalizado, porque se prevê uma reforma nesse prédio. (Vitor)

Enfim, vale ressaltar que a UNESP vem refletindo e desenvolvendo ações institucionais previstas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para que seja assegurado aos estudantes condições de inclusão e acessibilidade universitária voltada para a efetiva participação em contextos universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu conhecer os suportes e as barreiras encontrados por cinco estudantes com deficiência inseridos em níveis de educação superior de Pós-Graduação de três unidades universitárias da UNESP. Perceberam-se algumas ações pontuais que garantiram a acessibilidade desses estudantes a espaços acadêmicos, porém, em igual medida, verificou-se que o atendimento às normativas que regem as condições mínimas de acessibilidade, por si só, não possibilitam a efetivação da plena participação no contexto universitário, pois ainda existem barreiras na esfera física, comunicacional, informacional, instrumental, mas, sobretudo, no campo das atitudes, fato que prejudica fortemente a inclusão nos ambientes acadêmicos.

Em face da amostra pesquisada, observou-se que ainda é incipiente o número de matrículas de estudantes com deficiência nessa IES, com o total de 5 (cinco), diante do total

de matrículas gerais, as quais totalizam 12.818 (doze mil, oitocentas e dezoito), em todos os cursos de Pós-Graduação das unidades universitárias da UNESP. No entanto, foi possível identificar o modo como os estudantes, participantes deste estudo, compreendem a sua inserção e permanência no âmbito acadêmico, no que se refere aos aspectos associados à acessibilidade e/ou à participação, no contexto universitário, desde seu ingresso nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Por intermédio das entrevistas efetuadas, foi possível identificar o que representa cursar Mestrado ou Doutorado para os participantes, e a relação com expectativas de um melhor futuro profissional, em busca de melhores oportunidades de trabalho.

De acordo com Vigotski (2007), o trabalho é uma atividade essencial de produção, porém, numa sociedade capitalista, tem-se a urgência de níveis cada vez mais elevados de conhecimento, uma vez que se busca competitividade, a fim de se tornar “melhor”, com o objetivo de se sobrepor aos outros, em níveis de qualificação.

Este estudo teve seus objetivos cumpridos, haja vista a caracterização dos suportes e barreiras verbalizados pelos estudantes entrevistados, os quais descreveram as principais iniciativas e os entraves pelos quais passam as unidades universitárias pesquisadas, possibilitando a identificação de um conjunto de atuações satisfatórias voltadas para a permanência do estudante, mas também aquelas que ainda são consideradas barreiras impeditivas de acesso e inclusão no ambiente universitário.

De modo sintético, pela análise das falas dos participantes, encontraram-se como principais ações contempladas pelas unidades universitárias pesquisadas:

- Adaptações arquitetônicas em setores mais frequentados pelos estudantes com deficiência: a) prédio da Zootecnia; rampas, restaurante universitário, biblioteca (UU – Jaboticabal); b) adaptação de vaga de estacionamento – prédio Botânica (UU – Botucatu); c) adaptações de corrimãos – Instituto de biociências (UU – Botucatu); d)

inauguração de novas salas de aula – Faculdade de Medicina (UU – Botucatu); e reformas efetuadas na biblioteca (UU – Araraquara).

- Prova digital com leitor de tela (UU – Araraquara);
- Garantia de tempo adicional para a conclusão das provas – Faculdade de Medicina (UU – Botucatu); Faculdade de Ciências e Letras (UU - Araraquara);
- Tempo adicional para conclusão de curso de Pós-Graduação *stricto sensu* (UU – Araraquara);
- Relacionamento, de modo geral, considerado satisfatório, de estudante com colegas, professores e orientadores (UU – Araraquara, Botucatu (Instituto de Botânica e Faculdade de Medicina), Jaboticabal);
- Apoios e auxílios recebidos por estagiários, alunos de iniciação científica e colegas no contexto universitário (UU – Araraquara, Botucatu, Jaboticabal);

Em face do exposto, percebeu-se que as UU vêm promovendo alguns fatores que facilitam a permanência dos alunos com deficiência na universidade, mas, por outro lado, ainda existe um cenário de dificuldades em contemplar outros aspectos que garantam espaços inclusivos.

Nesse sentido, foram detectados os principais aspectos, apontados pelos estudantes entrevistados, sobre adaptações que não foram efetivadas nas UU nas quais se encontram matriculados:

- remoções de barreiras arquitetônicas nas UU – Jaboticabal (rampa, carteira adequada, consultoria para locais adequados para implantação de rampas, bem como inclinações corretas, palco em algumas salas de aulas, elevadores); UU – Botucatu – Faculdade de Medicina – (banheiros adaptados com macas); UU – Botucatu – Instituto de

Biociências – (vagas de estacionamento adequadas com espaço entre as vagas reservadas para PCD, corrimãos).

- barreiras arquitetônicas externas ao contexto universitário, que acabam por interferir no processo acadêmico, uma vez que estão presentes em diversos espaços públicos frequentados usualmente: agências bancárias, cantinas/restaurantes, locais de eventos e congressos, hotéis, por exemplo. Nesses espaços, há indicações de necessidade de remoção de obstáculos, rebaixamento de guias, implantações de rampas, pisos táteis e espaço entre vagas de estacionamento reservadas para PCD.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que somente um dos editais do processo seletivo previu a possibilidade de adequações estruturais e/ou oferta de recurso tecnológico para a sua realização, porém, não havia em nenhum dos documentos informação sobre a oferta de ajustes e/ou adaptações no atendimento às necessidades educacionais especiais, caso o candidato apresentasse algum impedimento decorrente da deficiência. Ainda referente ao processo seletivo, foi notada a ausência da possibilidade de banca especial.

Mediante as falas dos estudantes, verificou-se que as unidades universitárias da UNESP estão procurando tornar o contexto universitário mais acessível, no entanto, revelam que esse processo é moroso e muito ainda precisa ser feito.

No que concerne à Pós-Graduação, tem-se um total de 12.818 matrículas de Mestrado e Doutorado (2014), das quais somente quatro alunos com deficiência estão no nível de Pós-Graduação, segundo os dados do Anuário Estatístico da instituição. Apesar de terem sido entrevistados cinco, ao se entrar em contato com a Secretaria, notou-se que uma estudante da IES não estava identificada no Anuário Estatístico de 2014.

Um dado que merece destaque é que, talvez, o número veiculado no documento oficial da instituição não revele a realidade, pois existe, como na graduação, uma dificuldade no mapeamento desses alunos, conforme também observado em outros estudos. Uma das

dificuldades para obtenção de um número mais próximo do real está na falta de solicitação de informação a respeito, porque somente o formulário de inscrição para o processo seletivo solicitava essa informação, enquanto, na ficha de matrícula, era inexistente esse campo, em todos os cursos investigados. Com isso, nota-se a necessidade de adequar os editais e formulários de inscrições e de matrículas dos Programas de Pós-Graduação, para que contemplem itens capazes de identificar essa demanda e estabelecer o provisionamento de ações que viabilizem a participação mais efetiva desses estudantes e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento acadêmico.

Michels (2000), Ferreira (2010) e Cabral (2013) consideram importante haver, nas várias fases de processos de orientação acadêmica e profissional de alunos com deficiência, pessoas que legitimem suas reivindicações, através da implantação dos núcleos de apoio ou de acessibilidade, oferecendo-lhes maior empoderamento nas ações e, conseqüentemente, na busca por maior autonomia.

De fato, a instituição tem-se mostrado preocupada com a questão da acessibilidade, porque, recentemente, foi promulgada a Port.12/2014, que nomeia uma comissão permanente de inclusão e acessibilidade. Nesse documento, é indicado que seus componentes terão como principais responsabilidades apresentar propostas de planos de ações coordenadas e articuladas, almejando melhores condições de inclusão e acessibilidade nas unidades universitárias da UNESP (UNESP, 2014).

As falas dos estudantes entrevistados mostraram dificuldade em encontrar profissionais especializados para tratar de assuntos concernentes às suas necessidades educacionais específicas (acompanhamento e apoio acadêmico), bem como suscitaram a necessidade de equipes técnicas especializadas (núcleo de acessibilidade, por exemplo) e formação de comissões (implantação e acompanhamento de projetos relativos ao acesso e inclusão do deficiente, nas UU da UNESP. Eles ainda entendem que, muitas vezes, não são

incluídos em reuniões para que opinem nas tomadas de decisões concernentes a assuntos que caracterizem a temática inclusão, no ensino superior. Eles salientam que as ações da comissão de acessibilidade da instituição se mostram iniciais, apesar de já terem promovido alguns poucos movimentos para discutir, com membros do corpo docente, equipes administrativas e coordenadores, aspectos referentes ao ingresso e permanência de estudantes com deficiência nos campus. Para os estudantes entrevistados, os principais desafios são:

- introduzir modificações estruturais, no tocante às mudanças de projetos universitários e, de forma preponderante, aspectos de mudanças socioculturais, de sorte a intensificarem a luta pelos direitos da PCD, dentro do contexto acadêmico;
- fomentar o debate para a remoção de preconceitos que ainda se encontram nas falas de diversas pessoas que compõem o cenário acadêmico, caracterizado pela barreira atitudinal;
- provisionar apoios no âmbito metodológico, uma vez que cabe ao próprio estudante, na maior parte das vezes, criar condições individuais para se adaptar a métodos empregados na sala de aula, pedindo auxílio a colegas ou a pessoas externas à Universidade, por exemplo;
- investir na aquisição de *softwares* que funcionam como transcritores de vozes, em português, bem como assinalam a necessidade de romper barreiras na própria rede *web* interna, para auxiliar na acessibilidade comunicacional e informacional;
- estimular a formação para sanar dificuldades e/ou a resistência de alguns docentes a fazerem uso das TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação – para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que os desafios existem e, para que sejam superados, é necessário que se tenha o engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos instituídos pelos

gestores institucionais, visando às mudanças fundamentais em todos os âmbitos – estrutural, metodológico, comunicacional e atitudinal –, nos espaços acadêmicos.

É oportuno enfatizar o caráter inovador desta pesquisa, a qual deu voz aos estudantes com deficiência que frequentam níveis mais elevados de ensino, na universidade pública, procurando demonstrar nuances do cotidiano acadêmico, pois, na literatura pesquisada, não se encontraram estudos semelhantes, que retratassem a participação dessa demanda na Pós-Graduação *stricto sensu*.

Esta pesquisa revelou que é imperiosa a necessidade da ampliação de acesso de pessoas com deficiência ao ensino Superior e de Pós-Graduação, com mudanças nos processos seletivos dos vestibulares, além de investimentos em ações que promovam níveis mais elevados de ensino para pessoas com deficiência. É oportuno reiterar que os participantes desta investigação possuíam deficiência física ou visual e tiveram muitas barreiras removidas pela instituição, porém, outras por conta própria.

Ademais, por este estudo ter sido realizado por uma pesquisadora com formação em Psicologia, percebeu-se a importância da atuação desse profissional para traçar caminhos que favoreçam a educação inclusiva, no ensino superior, além de auxiliar a estruturação de equipes ou núcleos de acessibilidade para o estabelecimento de ações mais pontuais, de sorte a legitimar de forma mais consistente os direitos da PCD nos espaços universitários. Talvez o profissional da Psicologia possa ajudar os gestores educacionais para que reflitam de maneira crítica sobre as ações desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência, atuando principalmente na sua autonomia e no seu empoderamento, além de intervir junto à comunidade acadêmica para a remoção das barreiras atitudinais, preconceitos e discriminação, no tocante à deficiência. Desse modo, há de se fomentar pesquisas que estimulem a investigação sobre a atuação do psicólogo com essa temática, contribuindo para a ampliação de espaços de trabalho e construções e/ou aprimoramento de práticas profissionais.

Este estudo se limitou a pesquisar estudantes com deficiência, matriculados em cursos de Pós-Graduação das unidades universitárias da UNESP. A participação foi garantida por meio de entrevistas, porém, entende-se que haveria outros modos de conhecer as realidades diárias vivenciadas. Nessa direção, há necessidade de se fazer outras investigações, por exemplo: acompanhando o dia a dia desses estudantes, ampliando olhares que enfoquem aspectos metodológicos, o relacionamento da PCD com as demais pessoas na unidade universitária (diretores, coordenadores, docentes, orientadores, alunos e/ou equipe administrativa em geral), dando voz a outros membros que participam da vida universitária.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. Um retrato da Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 5-10, 1993.
- ALMEIDA, C. M. Saúde e equidade nas reformas contemporâneas. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, p.6-21, 2000.
- ALVES, D. O. Bem-me-quer, mal-me-quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.14, p.7-16, 1999.
- ANSAY, N. N. **A trajetória de alunos surdos e sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000.
- _____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n.21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARRUDA, S. M. C. P. Atividades da vida diária: intervenção no processo de formação na pessoa com deficiência visual. In: QUEVEDO, A. A. F.; OLIVEIRA, J. R.; MANTOAN, M. T. E. **Mobilidade e comunicação: desafios à tecnologia e inclusão social**. Campinas: Edições do Autor, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- AUAD, J. C. **Inserção social universitária**. Uma leitura psicodramática. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BANDINI, C. S. M. et al. O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional. MARQUEZINI, M. C. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: PR: UEL, 2001.p. 631-641.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEIGUELMAN, B. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATINIK et al. (Org.). **A pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998. p. 33-48.
- BRASIL. **Cartilha de Acessibilidade para Web**. Fascículo I, Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013b.

_____. **Portaria nº 152** de 30 de outubro de 2012. Brasília: CAPES, 2012a.

_____. Ministério da Saúde. **Relatório final**. Conferência Nacional de Saúde, 14, Brasília, 2012b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.425/2008**. Brasília, abr. 2008b.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007a. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, p. 39-43, com incorreção no original. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 29/12/2010. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.317/2007**. Brasília, dez. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296/2004. Brasília, dez. 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de dezembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 de dezembro de 2004. Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 03 de dezembro de 1999. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 17 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 3.298/99**. Brasília, dez. 2000a.

_____. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000b.

_____. **Desafios no Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2000c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**. Brasília, n.231-E, p.20-21, 3 dez. 1999. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.306/1997**. Brasília, Ago. 1997.

_____. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação**: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998 (documento em discussão). Brasília, DF: CAPES, 1996b.

_____. **Aviso Circular nº 277** de 08 de maio de 1996, Brasília, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2013.

_____. **Lei n. 9.131**, de 24 de novembro de 1995, Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 05** de 26 de Novembro de 1987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 02** de 24 de fevereiro de 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1975) **I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

BRASIL, **II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

BRASIL, **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

BRASIL, **V Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

_____. **Decreto nº 73. 411**, de 04 de janeiro de 1974. Brasília, PR, 1974. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1974.

_____. **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BREDA, D. C. **A inclusão no Ensino Superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação**. UFES, 2013, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais**. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: São Carlos, 2013.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 3, 2006.

CARDOSO, M. A. C. C. **Barreiras arquitetônicas no ambiente construído**. 1996. 205 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo: São Carlos, 1996.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2006.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: São Carlos, 2011.

CHAHINI, T. H. C. **O desafio do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas IES de São Luis do Maranhão**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2006.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L. Ensino Superior e a formação de docentes: educar para os meios a partir da pós-graduação lato sensu. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 5, 2014, Foz do Iguaçu/PR. **Anais Intercom**: Foz do Iguaçu, 2014. p. 01-14. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0111-1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005 (Número especial sobre os 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educacionais Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em Qualidade** – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DIAS, M. T. De dispersos a justapostos: uma solução de integração para os institutos isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 221-237, 2010.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In **Série Anis 28**, Brasília, DF: Letras Livres, julho, 2003, p. 1-8. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

DISCHINGER, M.; MACHADO, R. Desenvolvendo ações para criarem espaços escolares acessíveis. In: **Inclusão**. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DURHAN, E. R. **A pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas**. Estudos sobre a pós-graduação. Documento de trabalho n°. 8/1996. HUPES, FE/USP, 1996.

EIDELWEIN, N. P. Pedagogia universal voltada à formação de profissionais na temática inclusão. **Revista Educação/UFSM**, Santa Maria, n. 37, 2006.

EMMEL, M. L. G. Barreiras arquitetônicas no câmpus univeritário: o caso da UFScar. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Educação Física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina, PR: UEL, 2003, p. 177-183 (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9).

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M. **A universidade dilacerada**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia–MG**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

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

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p.108-116, 2001.

GIROX, A. H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GRACELLI, A.; CASTRO, C. M. O desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 07, n.07, p.188-201, 1985.

GUENTHER, Z. C. O Aluno bem-dotado na escola re-gular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibirité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior:** Estudo de caso da USFCar. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR: São Carlos, 2011.

GUIMARÃES, C. F. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior:** um estudo em IES de Natal/RN. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande no Norte, 2011.

GUIMARÃES, M. P. Pessoas portadoras de deficiência e a falta de acessibilidade. **Qualidade de Vida**. Piracicaba, v.2, n.9, fev. 2000.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n.93, p.1341-1362, 2005.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas:** respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIMA, N. M. de. **Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LOPES FILHO, J. A. **Acessibilidade para todos.** Disponível em <<http://saci.org.br/index.php/www.presidencia.gov.br/sedh/sites.uol.com.br/magest/intervox.nce.ufrj.br/~lquirino/www.presidencia.gov.br/sedh/mailto=diversidade2@hotmail.com?modulo=akemi¶metro=1386>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas Com Deficiência No Ensino Superior no Brasil:** desafios e possibilidades. 1. ed. Fortaleza: Ed. UECE, 2006, v., p. 39-55. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Material%20ap%C3%B3s%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/Draft_INCLUSAO%20DE%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20BRASIL_CAMINHOS%20E%20DESAFIOS.pdf. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. de. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Natal: ED. UFRN, 2013, v. 1, p. 47-55. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Material%20ap%C3%B3s%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/LIVRO%20INCLUS%C3%83O%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2014.

MALUSÁ, S.; SANTOS, A. F.; PORTES, R. M. L. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções no ensino superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n.2, p.145-168, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1924/1637>. Acesso em: 27 dez. 2014.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, nº 1, suplemento, p.31-36,2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/vol10no1suplemento.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

_____ et al. Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: UEL, 2003, p. 185-192.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v. 3. p. 198-214.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F., OLIVEIRA, R. de et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ci. Inf. online**. maio/ago. 2001a, vol.30, nº 2, p.29-34. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____ TORRES, E.F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p. 121-126, 2001b. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/torres.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: MARTINS, L. A. R. et al (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

_____; GONÇALVES, M. de J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no Ensino Superior. In: MELO, F. R. L. V. (Org.) **Inclusão no Ensino Superior - Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal/RN: EDUFRN, 2013, p. 83-104.

MENDES, E. G. A. educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 18, n.19, p. 42-44, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n.-, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2014.

MICHELS, L. R. F. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 2000. 101f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e de Personalidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____; DELLECAVE, M. do R. O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na Universidade. **Contrapontos**. v. 5 n. 2. Itajaí, p. 469-483, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windy Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005.

_____. BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista [online]**. 2011, n.41, p. 125-143. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Acesso em: 18 dez. 2014.

MOREJON, K. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental em Santa Maria/RS na perspectiva dos próprios alunos, seus pais e seus professores**. 2001. Dissertação (Mestrado) – UFSCAR, São Carlos, 2001.

NEVES, R. X. **As possibilidades educacionais dos centros de documentação e memória**. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, M. et al. O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais? **Temas em psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 10, n.2, p. 135-149, 2002.

OLIVEIRA, F. B. Pós-graduação: educação e mercado de trabalho. São Paulo: Papirus, 1995.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: Recortes de um tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. I, n. 2, p.65-73, 1994.

_____. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, nº 2, 2005.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006.

PAGLIUCA L. M. F. et al. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 41, n. 4, p. 581-588, 2007.

PELA, M. A. P. **A Biblioteca Universitária, Espaços Formativos e Inclusão**: a perspectiva de graduandos com deficiência visual. 2006. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PENTEADO, S. T. À procura de um foco para o fazer universitário. In: _____ **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisantana Editora, 1998. p.41-62.

PEREIRA, M. M. **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, 2007.

PERINI, T. I. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás**: a visão dos excluídos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

RUSSELL, M.; KAVANAUGH, M. **Assessing Students in the Margin**: Challenges, Strategies, and Techniques. Charlotte, NC: Information Age, 2011.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDÉS, M. T. M. **Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil**: caminhos e desafios, 2006. p. 89-107.

SANTOS, M. R. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Portadores de deficiências físicas**: acessibilidade e utilização dos equipamentos escolares. Brasília: Programa de Educação Básica para Nordeste, 1997. p.05 (Cadernos Técnicos, 1).

SÃO PAULO (Município). SEHAB. Secretaria de Habitação e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura do Município de São Paulo. Comissão permanente de acessibilidade (CPA). **Guia de acessibilidade e edificações**. São Paulo: SEHAB [entre 2000 e 2005]. p. 1-16.

SASSAKI, R. K. Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência. **Rede Saci**. Disponível em: <www.saci.org.br>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. **Inclusão no lazer e no turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, H. M.; SOUZA, S. M.; PRADO, F. et al. Inclusão de estudantes no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade do Vale do Rio Verde**, Brasil, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2012. Disponível em: <http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/722/pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

SIMIONATO, M. A. W.; MARCON, S. S. A construção de sentidos no cotidiano de universitários com deficiência: as dimensões da rede social e do cuidado mental. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 7, ago. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2014.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista brasileira de Educação Especial**. v.16, n.1, p. 127-136, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SMITH, D. D. **Introduction to Special Education**: teaching in an age of opportunity. Boston, MA: Pearson Education, 2004. Disponível em: <<http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0205376169.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L.; CONFORTO, D. Acessibilidade nos Portais da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasil, p. 131-145, 01 jun. 2008.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER H. 20 anos de Pós-Graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? Uma visão geral. **Ciência e Cultura**. Brasil, v. 38, n. 10, 1986.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do equador In: VERÁS, M. P. B. (Ed.). **Por uma sociologia da exclusão social**: Debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** – um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES; E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação digital. **Ci. Inf.**, Brasília, v.31, n.3, p. 83-91, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652002000300009>. Acesso em: 05 mar. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da UNESP.** São Paulo, 2009. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

_____. **Anuário Estatístico da UNESP 2012.** São Paulo, disponível em <http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=9453>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Anuário Estatístico da UNESP 2013.** São Paulo, disponível em: <http://aci.reitoria.unesp.br/downloads%20rapidos/Anuario%202013_SiteVersaocorrigida.pdf>. Acesso em: 01 maio 2014.

_____. **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: 08 de ag. de 2014.

_____. **Estatuto da UNESP.** São Paulo. Disponível em: <http://unesp.br/servico/estatuto_unesp.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

_____. **Resolução nº 22**, de 05 de março de 2014. Estabelece Normas para Dilação de Prazo de Integralização Curricular dos Cursos de Graduação. Disponível em: <https://cdn.fsbx.com/hphotos-xfp1/v/t59.270821/10568662_722771764458087_1540477277_n.pdf?oh=99e9a2af894a136ce3de68aabfe12124&oe=549B069F>. Acesso em: 15 dez. 2014.

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006. 174p.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Inclusão no Ensino Superior: especificidade da prática docente com estudantes surdos.** Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

VASH, C. **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação.** São Paulo: EDUSP; Pioneira, 1988.

VELLOSO, J. **Formação no Brasil ou no exterior?** Doutores na Pós-Graduação de excelência. Brasília: CAPES, UNESCO, 2002.

_____. **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.** Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 29-31.

_____; VELHO, L. **Mestrados e Doutorandos no país: trajetórias de formação.** Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2001.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezini e Manzini, ABPEE, 2013. p. 169-188.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Comitê Nacional de Ética/Resolução 466/12)

TÍTULO DA PESQUISA: “Análise das condições de Acessibilidade no Ensino Superior: um estudo com pós-graduandos da UNESP”.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Ana Paula Silva Cantarelli Branco e Lucia Pereira Leite

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

Esta pesquisa procura analisar as condições de Acessibilidade no Ensino Superior de alunos que estão cursando Pós-Graduação na UNESP. Será de grande valor sua contribuição neste estudo. Caso haja interesse em contribuir com esta pesquisa, informo que sua ajuda se restringe a participar de uma entrevista presencial. Este estudo faz parte de uma pesquisa em rede denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, aprovada no Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES (Proc. 8224/12), que tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, no Ensino Superior, e o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais. É importante mencionar que esta pesquisa apresenta parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP, sob prot. 0783/2013.

FUI ORIENTADO(A) DO SEGUINTE:

Como princípio ético de um trabalho científico, toda utilização dos resultados obtidos, na redação de relatórios ou em comunicações científicas, deverá ser realizada garantindo-se o total anonimato do participante e a veiculação de qualquer informação que torne possível essa identificação.

Consentimento do Participante

Declaro que recebi orientações e esclarecimentos da pesquisadora responsável e estou ciente de que concordo em participar de modo voluntário, sendo que não receberei nenhuma recompensa financeira. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos que envolverão a minha participação nesta pesquisa. .

Local: _____

Data: ___/___/_____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora Responsável: Ana Paula Silva Cantarelli Branco – Rua Aloísio de Azevedo, 635, Novo Paraíso Araçatuba/SP - email: paulasc_psi@yahoo.com.br. Telefones: (18) 99609-5101 – (18) 3301-1590

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – IDENTIFICAÇÃO

<p>Iniciais do Nome: _____</p> <p>Idade atual: _____</p> <p>Sexo: _____</p> <p>Orientação sexual: _____</p> <p>Condição social e econômica: (como ele se avalia)</p> <p><input type="checkbox"/> muito baixa</p> <p><input type="checkbox"/> baixa</p> <p><input type="checkbox"/> média baixa</p> <p><input type="checkbox"/> média</p> <p><input type="checkbox"/> média alta</p> <p><input type="checkbox"/> alta</p> <p><input type="checkbox"/> muito alta</p> <p>Composição familiar: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Forma de contato: _____</p> <p>Curso: _____</p> <p>Local: _____</p> <p>Ano de ingresso: _____</p> <p>Período: _____</p> <p>Projeto de pesquisa que desenvolve: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Tipo de deficiência? Natureza e etiologia: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

II – QUESTÕES

BLOCO 1 ESCOLHA DO CURSO

1. Por que você escolheu fazer essa Pós-Graduação? (por que esse curso? Por que esse campus? Como chegou a essa decisão?)
2. Fale rapidamente sobre seu projeto de pesquisa, por que quer fazer essa pesquisa?
3. O que representa para você estar cursando Pós-Graduação? (sentimentos por estar na Pós-Graduação, expectativas futuras profissionais com o título de mestrado ou doutorado etc.)

BLOCO 2**CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PARA CURSAR A PÓS-GRADUAÇÃO-GRADUAÇÃO**

4. Quando você se inscreveu na seleção da Pós-Graduação, você se declarou “com deficiência”? Havia esse quesito? Se não, o que você fez? (reclamou, foi atrás ou não fez nada?)
5. Quando você prestou a seleção da Pós-Graduação, você foi favorecido com adaptações? (No local da prova, tipo de carteira, recursos como prova *online*, específico para DV, ou com outro tipo de favorecimento, qual etc.)?
6. Se teve, você solicitou? O que achou do suporte recebido? Se não teve, por que acredita que não tenha tido? E o que achou disso?
7. Você recebe algum tipo de apoio(s) pessoal(is) em relação ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas? (aulas, participação em grupos de pesquisa, frequentar eventos científicos etc.) Se sim, qual(is)? Se não, o que você precisaria como apoio?
8. Como você analisa as condições de acessibilidade em relação às suas realizações no curso de Pós-Graduação?
9. Com quais pessoas se relaciona, no curso de Pós-Graduação, e como é a relação com essas pessoas?
10. Como é sua relação com seu orientador?
11. Você sente dificuldades em realizar sua pesquisa? Se sim, quais? (acesso aos participantes, à instituição etc.)
12. Como você se sente na sala de aula e no curso? O professor organiza suas atividades de maneira diferenciada quanto às suas necessidades?
13. Como é o seu processo de avaliação? Igual aos demais colegas? O que você pensa sobre isso?

BLOCO 3**DIFICULDADES E FACILIDADES PARA ESTUDAR NA INSTITUIÇÃO**

14. No que se refere às suas Necessidades Específicas, existe algum tipo de barreira no campus em que você cursa a Pós-Graduação? Se sim, quais são elas? Se não, o que precisaria ser feito?
15. Depois que você foi aprovado no curso, você percebeu que houve mudanças no campus para atender às suas necessidades? Quais? Você solicitou? Foram mudanças espontâneas?
16. Como você avalia hoje a acessibilidade no campus em que estuda? Existem dificuldades de acesso e/ou para a remoção de barreiras? Por que você acha que acontece assim?
17. Em geral, você solicitou mudanças à Universidade que contemplassem a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência, no campus? O que seria mais necessário? Urgente?
18. Gostaria de comentar algo sobre o assunto que não foi perguntado? O quê?