

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Campus de Marília

ELAINE TERESA GOMES DE OLIVEIRA

ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA:
O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Marília
2003

ELAINE TERESA GOMES DE OLIVEIRA

**ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA:
O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira).
Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: **Prof. Dr. Eduardo José Manzini**

**Marília
2003**

Catálogo na publicação elaborada pela Bibliotecária Márcia Marques da Silva Carvalho (CRB-795) - Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

O48a	<p>Oliveira, Elaine Teresa Gomes de Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência / Elaine Teresa Gomes de Oliveira. Marília, 2003. 185 f. mais anexos no final da obra.</p> <p>Orientador: Eduardo José Manzini Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003. Bibliografia: f.</p> <p>1. Acessibilidade 2. Estudante Universitário com Deficiência 3. Ensino Superior. I. Manzini, Eduardo José. II. Universidade Estadual Paulista. III. Título</p>
------	--

DEDICATÓRIA

Aos estudantes com necessidade especiais da Universidade Estadual de Londrina, sujeitos do estudo piloto e da pesquisa, que concederam seu tempo, compartilharam o seu cotidiano acadêmico, suas alegrias, sonhos, expectativas e ansiedades tornando este estudo possível. Que suas experiências sejam a base para repensar o papel da universidade e da sociedade em relação as pessoas com necessidades especiais.

A Deus, presente em minha vida.

AGRADECIMENTOS

É maravilhoso, neste momento, olhar para trás e perceber que são muitos a que tenho que agradecer.

Ao meu orientador, Professor **Dr. Eduardo José Manzini**, que me acolheu como orientanda e em seu grupo de pesquisa, no qual tive a oportunidade de aprimorar o meu estudo e adquirir novos conhecimentos. Mas também, pela confiança, estímulo, compreensão e orientação para a realização deste trabalho.

À Professora Dr^a Débora Deliberato e ao Professor Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, componentes da banca examinadora deste estudo, pela disponibilidade e valiosas contribuições para a concretização do mesmo.

Ao Professor Dr. Sadao Omote, pelos conhecimentos e experiências que adquiri durante as suas aulas.

Aos amigos e colegas que conheci nesta trajetória com os quais compartilhei muitos momentos de alegrias e dificuldades, em especial, Renata Bellei, Dirce S. Fugisawa, Eliza D. Oshiro Tanaka, Andréia Parente, Maria Cristina Marquezine, Marília de Mello, pela amizade, paciência, apoio, companhia de viagens e sugestões.

A todos professores, os profissionais e estudantes que participam do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, pela amizade e sugestões.

À Universidade Estadual de Londrina e em particular ao Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária pela possibilidade do aprimoramento profissional.

À Professora *Lucia Helena Machado do Carmo*, amiga e exemplo profissional, que viabilizou e estimulou as Assistentes Sociais do NUBEC a delinear uma política para capacitação

profissional. Pela sua presença desde o início do curso de mestrado até a sua conclusão. Agradeço pelo seu apoio incondicional e dedicação.

As minhas queridas amigas pessoais e seus familiares, Fátima Cristina Zanoni e principalmente à *Márcia Marques da Silva Carvalho*, pela paciência, carinho, dedicação, diagramação e normalização deste estudo.

A equipe de Assistentes Sociais do NUBEC, pelo apoio e estímulo. E também pelo suporte recebido para concretização dos meus compromissos acadêmicos.

Aos amigos de trabalho do PROENE, pelo estímulo, apoio, carinho e crédito recebido para concretização deste trabalho.

Aos colegas do Núcleo de Tecnologia e Educação, do Núcleo de Processamento de Dados, e especialmente ao Antonio da Coordenaria de Pós-Graduação pelo apoio técnico.

Aos meus pais, Antonio e Elidia e aos meus irmãos Elisa e Edson, pelo apoio absoluto e no cuidado com meus filhos durante as minhas viagens e a fase de escrita. Em especial, a minha mãe, *Elidia*, pelo afeto, apoio a minha permanente gratidão.

Aos meus sogros, Adélia e Antonio, companheiros de viagem para Marília, pela atenção e carinho.

Aos meus familiares de Marília, as tias Olívia, Hermínia, principalmente, à *Tia Maria do Carmo* e à prima Maria Aparecida que me receberam e me acolheram com todo o carinho.

A Ilza, pelo cuidado com a minha família, apoio indispensável para efetivação desse estudo.

Ao meu esposo *Celso de Oliveira*, pelo apoio e o cuidado com nossos filhos.

Aos meus filhos *Fabício Augusto* e *Lais Renata*, pelas horas que deixei de estar presente, obrigada por sempre estarem comigo, pelo carinho e amor recebidos nesta caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE QUADRO

LISTA DE APÊNDICE

1 INTRODUÇÃO	1
2 CONCEITUAÇÃO DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	3
2.1 O QUE É ACESSIBILIDADE	3
2.2 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	9
2.3 A UNIVERSIDADE E O ACESSO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	14
2.4 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E O ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	21
3 OBJETIVOS	24
3.1 OBJETIVO GERAL	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
4 MÉTODO	25
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
4.1.1 Critérios de seleção dos participantes	26
4.1.2 Caracterização dos participantes	26
4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	29
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	29
4.3.1 Procedimentos éticos	30
4.3.2 Levantamento de informações sobre os estudantes cadastrados pelo PROENE	30
4.3.3 Construção do instrumento para coleta de dados	31
4.4 COLETA DE DADOS	33
4.5 TRATAMENTO DE DADOS	35

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
5.1 TEMA 1 – ESCOLHA DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO: FATORES DETERMINANTES E NÍVEL DE SATISFAÇÃO	38
5.1.1 Fatores que determinaram a escolha do curso	38
5.1.2 Fatores que determinaram a escolha da UEL	42
5.1.3 Satisfação com o curso e perspectiva profissional	44
5.1.4 Investimento complementar na formação acadêmica	48
5.2 TEMA 2 – DEFICIÊNCIA, NECESSIDADES EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO	51
5.2.1 Desvelando a deficiência	51
5.2.2 A deficiência no contexto universitário	56
5.2.3 O ponto de vista dos estudantes sobre a própria necessidade educacional especial	60
5.2.4 Informação sobre a legislação no ensino superior	65
5.3 TEMA 3 – PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	68
5.3.1 Processo de ensino-aprendizagem	68
5.3.2 Forma de estudar	78
5.3.3 Processo de avaliação acadêmica	81
5.3.4 Necessidades educacionais especiais no processo de ensino	85
5.4 TEMA 4 – AMBIENTE FÍSICO DA UNIVERSIDADE	89
5.4.1 Condições de acesso ao ambiente físico	89
5.4.2 Adequações necessárias do ambiente físico	95
5.5 TEMA 5 – LOCOMOÇÃO	100
5.5.1 Tipo de transporte utilizado para estudar	101
5.5.2 Condições de locomoção	103
5.6 TEMA 6 – REDE DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS	107
5.6.1 Relações com os colegas	107
5.6.2 Relações com os professores	110
5.6.3 Relações com o colegiado de curso	116
5.6.4 Relações com os agentes administrativos	118
5.6.5 Apoio para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas	121
5.6.6 Participação em atividades esportivas, sociais e culturais	123
5.7 TEMA 7 – AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS INSTITUCIONAIS	125
5.7.1 Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação – CAE	126
5.7.2 Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidade	

Educativa Especial – PROENE	128
5.7.3 Avaliação dos serviços da biblioteca	132
5.7.4 Avaliação dos departamentos	138
5.7.5 Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária – NUBEC	140
5.7.6 Avaliação do serviço de alimentação	141
5.7.7 Avaliação do serviço oferecido pela livraria	144
5.7.8 Avaliação do serviço de fotocópia	144
5.8 TEMA 8 – A UNIVERSIDADE PELA ÓTICA DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	146
5.8.1 O Significado da Universidade Estadual de Londrina	146
5.8.2 O papel do coordenador de colegiado de curso	148
5.8.3 Papel da Universidade	151
6 CONCLUSÃO	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	180
APÊNDICES	186

OLIVEIRA, E.T. G. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência.** Marília, 2003, 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

A acessibilidade é um tema atual e vem sendo discutido nos ambientes educacionais. Em termos de legislação, a acessibilidade pode ser interpretada como a eliminação de barreiras arquitetônicas nos ambiente e adequação de meios de transporte, provimento de equipamentos e recursos especiais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a informações, adaptação de meios de comunicação e sinalização. Em ambiente universitário, a acessibilidade compreende todas essas interpretações que poderão proporcionar aprendizagem, ensino e formação profissional com qualidade. Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar, descrever e analisar sob o ponto de vista do estudante com deficiência, as condições de acessibilidade na UEL - Universidade Estadual de Londrina. Onze estudantes, cadastrados no Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE– que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, matriculados no ano letivo de 2002, participaram da pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada. Um roteiro foi elaborado e adequado com ajuda de juízes externos. O estudo piloto ajudou no treinamento do entrevistador-pesquisador e possibilitou a análise do material transcrito. O procedimento de coleta consistiu em entrevistas, gravadas em fitas cassetes e em transcrição posterior. O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise de conteúdo, cujo produto final originou oito temas que versaram sobre as condições de acessibilidade da UEL. Os resultados indicaram que a acessibilidade esteve presente e ausente durante a trajetória acadêmica do estudante necessidade especial, independentemente do tipo da deficiência. Segundo os participantes, contribuíram para criar condições de acessibilidade os professores e colegas. Os primeiros utilizaram estratégias e recursos adaptados; os segundos criaram a possibilidade de estudo em grupo e auxílio ao estudante com deficiência em situações intra e extra-sala de aula. Papel importante foi conferido ao PROENE, que contribuiu para permanência dos estudantes no auxílio de professores e coordenadores de colegiado de curso. Pontos negativos também foram relatados, como a existência de barreiras arquitetônicas; falta de adaptação de banheiros, bebedouros, telefone e mobiliário; dificuldades para acesso aos serviços de apoio ao estudante; barreiras pedagógicas por parte de alguns docentes; barreiras atitudinais presentes em toda a rede de relações interpessoais, evidenciada com maior frequência na relação professor/ aluno. A importância do estudo está em indicar que a acessibilidade é um caminho para a inclusão do estudante com necessidade especial no contexto universitário.

Palavras-chave: Acessibilidade; estudante universitário com deficiência; ensino superior.

OLIVEIRA, E.T.G. **Accessibility in the Universidade Estadual de Londrina: the disabled student perspective.** Marília, 2003. 187p. Dissertation (Master of Education) Science and Philosophy College, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The accessibility is a current issue that has been discussed in the educational environment. Legally, the accessibility can be interpreted as the elimination of architectonic barriers from places and making means of transportation suitable for those with disabilities, providing special equipments and resources so that people who have hearing disabilities can have access to information, adaptation of means of communication and signaling. In the university environment, the accessibility encloses all these interpretations, which can lead to learning, teaching and quality professional development. Thus, this study objects identify, under the disabled student perspective, the accessibility conditions at UEL – Universidade Estadual de Londrina. Eleven students registered at Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – PROEN – who had physical disabilities, visual or multiple, enrolled in the 2002 school year, and took part in the research. The data gathering was done through a semi-structured interview. A script was organized with help from outside judges. The making of a pilot study helped in the training of the interviewer-researcher and offered possibilities to examine the written material. The gathering procedures were taping interviewing and then quoting. The data dealing was done through content analyses, which resulted in eight topics about the accessibility conditions at UEL. The results indicated that accessibility was in and out of the student with special needs academic path, no matter the sort of disability. According to participants, professors and classmates contributed to create accessibility conditions. The former used adapted strategies and resources; the latter raised the possibility of group study to the disabled student inside and outside classroom. An important role was played by PROEN, which contributed to the keeping of students in the help from professors and collegiate coordinators. Negative points were also mentioned, as the existence of architectonic barriers; inadequate bathrooms, fountains, pay phones and furniture; difficulties to access student's support service; pedagogic barriers on the part of some professors; behavior barriers noticeable in all kinds of relationships among people, enhanced in the teacher-student relationship. The importance of this study lies in indicate that accessibility is a way to include the disabled student in the university world.

Key words: accessibility; university-disabled student; superior education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BC	Biblioteca Central
CAE	Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação
CCB	Centro de Ciências Biológica
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Arte
CEF	Centro de Educação Física e Desporto
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicado
CTU	Centro de Tecnologia e Urbanismo
CU	Conselho Universitário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Desporto
NBR	Norma Brasileira
NUBEC	Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária
PROENE	Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
RU	Restaurante Universitário
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
FUVESP	Fundação Universitária para o Vestibular

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Caracterização dos participantes da pesquisa segundo idade, sexo, estado civil, área de conhecimento e deficiência	27
-----------------	--	----

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	181
Apêndice B	Termo de compromisso.....	182
Apêndice C	Roteiro final	183

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo presente estudo tornou-se concreto em 2000, numa reflexão sobre o tema inicial: *Acessibilidade do estudante com necessidade educacional especial na Universidade Estadual de Londrina*.

Esse tema começou a ser enfatizado nacionalmente, desde 1999, quando entrou em vigor a portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria preconiza que as instituições de ensino superior, ao inserir em seu contexto o estudante com deficiência física, auditiva e visual, têm a responsabilidade de atender às determinações legais e sociais desse segmento, procurando criar serviços que garantam o acesso, ingresso e a permanência dos mesmos.

Se por um lado, existe uma determinação legal, por outro lado, sabe-se que muitas são as dificuldades encontradas, desde a limitação de recursos humanos até materiais informativos que norteiem as práticas pedagógicas com esses estudantes. As instituições têm autonomia para desenvolver ações que possam atender esse segmento, por meio do conhecimento da sua realidade, para implementar as alternativas, fazer parcerias com outras instituições de forma a proporcionar os suportes necessários. Exatamente nesse sentido, foi criado o Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE – que funciona desde 1991, na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, cujo objetivo principal é garantir o acesso, a permanência e o êxito do

estudante com necessidades educacionais especiais, por meio da busca conjunta de estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação apropriadas à especificidade da condição apresentada pelos mesmos.

Como assistente social da referida universidade fui indicada, em 1995, a participar do PROENE como representante do Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária – NUBEC, na área de serviço social.

Nessa atuação, um dos objetivos era traçar o perfil dos estudantes acompanhados pelo PROENE. O resultado final desse trabalho indicou os pontos positivos e negativos, decorrentes da diversidade vivenciadas por esse segmento matriculados nas áreas humanas, exatas e biológicas, que expressaram as diferentes dificuldades como estudantes e futuros profissionais. Ao ouvi-los e ao traçar o perfil desses usuários, percebeu-se suas expectativas quanto à inserção no contexto acadêmico no que se refere à acessibilidade, disponibilidade de recursos humanos e apoio pedagógico. Essas informações causaram inquietações, como: o estudante universitário que possui necessidade educacional especial tem garantia de acessibilidade dentro da universidade? Como é o contexto universitário para ele? Como é a rede de relações desse estudante?

Essas indagações permitiram repensar o pressuposto sobre acessibilidade, focalizada na proposta de conhecer o cotidiano acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados na Universidade Estadual de Londrina - UEL.

2 CONCEITUAÇÃO DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção serão apresentados o conceito de acessibilidade, a questão da acessibilidade do estudante com deficiência no ensino superior e o serviço oferecido na Universidade Estadual de Londrina, no que se refere ao estudante com necessidades educacionais especiais.

2.1 O QUE É ACESSIBILIDADE

Questões referentes a acessibilidade surgiram nos Estados Unidos, no período posterior à Guerra do Vietnã, quando jovens soldados retornaram para casa mutilados ou com algum tipo de deficiência como resultado dos confrontos. Dessa forma, aquele país vivenciou um conflito em relação aos veteranos, até então considerados como heróis de guerra e mutilados. Foi necessária, a criação de condições para que essas pessoas tivessem uma vida digna e independente.

Criou-se, então, o Centro de Vida Independente (CVI), organização não governamental, que teve como objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas que haviam adquirido alguma deficiência na guerra, a partir da sua inclusão social. O trabalho foi direcionado para a autoconfiança, a acessibilidade ambiental e o desenvolvimento da cidadania.

Atualmente, a acessibilidade leva em consideração também as pessoas idosas, crianças, pessoas com deficiência temporárias, (mulheres com gravidez de risco), pessoas cardíacas, obesas, pessoas que utilizam cadeiras de rodas, bengalas ou muletas, entre outros que vivenciam no seu cotidiano, obstáculos ou barreiras que o impedem de ir e vir. Portanto, a falta de acessibilidade na

sociedade não é um problema individual daqueles que apresentam deficiência, mas sim coletivo, pois interfere na vida de muitas pessoas.

Ao se fazer uma retrospectiva da trajetória histórica das pessoas com deficiência, constatamos muitas conquistas. Tais conquistas são resultado dos esforços de um grupo minoritário frente à visibilidade que deram às suas necessidades, colocando-se como cidadão que cumpriram seus deveres e tinham seus direitos.

Nesse sentido, Moscovi (1991apud MICHELS 2000) enfatiza que a minoria tem uma importância efetiva, ou seja, enquanto grupo minoritário sólido pode transpor as normas e costumes impostos pelo grupo dominante, podendo chegar a um consenso.

Para Cardoso (1996), o problema de acessibilidade não é um problema de grupos minoritários, como está no imaginário coletivo das pessoas; é um problema que pode ser vivenciado por todos, isto é: 1) todos podem entrar em contato com pessoas com deficiência ou incapacitados, por meio de alguém, em algum momento de sua vida; 2) todos podem necessitar de algum cuidado especial, em algum período de sua vida; 3) todos são deficientes, necessitando de atenção especial, em determinado momento de sua vida. Ou seja, o autor pretende alertar que em qualquer momento da vida, qualquer pessoa pode ser acometida, temporariamente ou permanentemente, por uma deficiência ou incapacidade. Portanto, poderá vir a sofrer as conseqüências da falta de acessibilidade.

Esse problema passa despercebido para algumas pessoas que têm facilidade de locomoção, têm uma boa acuidade visual e não apresentam problemas de saúde, isto é, o ambiente comunitário é acessível a elas.

A princípio, o avanço do movimento a respeito da criação de

condições de acessibilidade esteve direcionado para os aspectos referentes ao espaço físico. Dessa forma, foi dada grande importância aos projetos de construção livres de barreiras e que satisfizessem os seus usuários.

Um outro componente da falta de acessibilidade, principalmente para as pessoas com deficiência, é o processo de exclusão a que são submetidas pela falta de equiparação de oportunidades de participar de uma vida comum em sociedade.

Por falta de acessibilidade, as pessoas com comprometimento físico são impedidas de ir ao shopping, ao cinema, ao clube ao teatro, ao mercado, à escola, à igreja, às feiras livres, assistir futebol e fazer compras que são atividades relacionadas com o lazer e a sobrevivência de cada um. Isso em virtude dos espaços não serem adequados às suas necessidades. Assim, estão privadas da vida social com autonomia e independência, devido a uma circunstância imposta pela sociedade.

O impacto da falta de acessibilidade discrimina e segrega as pessoas com deficiência, ou seja, não lhes possibilita igualdade de oportunidade para uma vida de qualidade. A inacessibilidade interfere de modo significativo no cotidiano dessas pessoas, pois estão sendo cerceadas do seu direito de ir e vir, de circular livremente, de ser autônomas, de ter educação e trabalho, enfim, elas não têm acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade, e também não podem ser inseridas no mundo produtivo.

Segundo Alves (1999), para não segregar as pessoas com deficiência, é necessário que todos tenha acesso a serviços e relacionamentos sociais indistintamente.

Para Cardoso (1996) e Lopes Filho (2002) a falta de acessibilidade

promove uma segregação desnecessária da pessoa com deficiência, uma vez que isso não é bom nem para o segregado, nem para aqueles com quem ele convive.

Já Guimarães (2000) adverte que as situações de stress vivenciadas pelas pessoas com deficiência, devido à falta de acessibilidade do meio ambiente, interferem na sua qualidade de vida.

Segundo Cardoso (1996) criar acessos significa remover barreiras físicas, ambientais e edificáveis. Sob essa perspectiva, pode-se entender que a sociedade não estará excluindo, e sim promovendo qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania a todo o cidadão, independente de sua condição física ou faixa etária.

Torres, Mazzoni e Alves (2002, p.83) ampliam e complementam a definição, ao afirmarem que a acessibilidade é um conceito que apresenta aspectos que envolvem o espaço físico, o que convivemos e o digital. Acessibilidade “é um processo dinâmico, associado ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade”. Assim sendo, entende-se que o avanço do tema em determinadas sociedades está vinculado à atenção dispensada à diversidade humana.

Santos (1997) compreende que a acessibilidade está vinculada ao conceito de mobilidade com autonomia, fundamentada no direito universal. Desse modo, é fundamental uma “arquitetura acessível”, voltada para que todas as pessoas, tenham condições de ir e vir livremente.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT–, por meio da NBR¹ 9050 de 1994, estabelece normas para a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos

¹ NBR – Norma Brasileira

urbanos. A acessibilidade, é amparada também no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999b), reforçada e individualizada na Lei n.º 10.098/00 (BRASIL,2000a), 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 a: 1) edificações; 2) transporte; 3) mobiliários e equipamentos; e 4) sistemas e meios de comunicação.

Emmel e Castro (2002), que destacam que a acessibilidade não se restringe somente ao meio físico, mais se reporta a um contexto maior que envolve todas as atividades da vida cotidiana de uma pessoa.

Nesse sentido, autores como Vash (1988); Cardoso (1996); Guimarães (2000); Sá (2003); Lopes Filho (2002) e Manzini (2003a) assinalam que a acessibilidade é fundamental para as pessoas com deficiência terem uma vida de qualidade e estarem inseridas na sociedade.

Para Guimarães (2000), a acessibilidade permite que todos os membros da sociedade tenham convivência com a diversidade de forma natural. Especificamente, a pessoa com deficiência não dependerá de outra pessoa para decidir sobre o uso do espaço disponível ao seu redor, se o mesmo for adequado para todos. Lembra ainda que a pessoa com deficiência aprenderá a ter autonomia, a não esperar do outro, para exercer os diferentes papéis na sociedade.

Assim, o autor ressalta o enfoque social e diz que a acessibilidade:

“não é a única esperança para a evolução deste mundo, mas se constitui na base da inclusão, por certo, uma diretriz de valorização a vida [...] deve se manifestar numa idéia, num gesto, numa palavra, num projeto, numa construção, sempre” [...] 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)”.

Refere-se à necessidade de mudança do ambiente e da organização das atividades humanas no sentido de respeitar as diferenças e oferecer igualdade de oportunidades a todo o cidadão, independente de sua condição física ou faixa etária. É um processo do reconhecimento social de que as deficiências são criadas pela sociedade.

Para que a acessibilidade seja real, é necessário que faça parte dos valores de vida das pessoas. Desse modo, é preciso desvelar no outro uma mente aberta que o faça ser ativo na busca de melhoria para suas condições de vida e também dos demais. Por conseguinte, a acessibilidade torna-se um bem cultural e uma realidade natural. (GUIMARÃES, 2000).

Compartilhando desse pensamento, Torres, Mazzoni e Alves (2002, p.84) afirmam que a barreira arquitetônica não é o maior obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência. Segundo os autores, o “maior obstáculo está no acesso a informação e, conseqüentemente, a aspectos importantes relacionados à informação, como a educação, o trabalho e o lazer”.

Essa preocupação progressiva sobre acessibilidade das pessoas com deficiência, coaduna-se com a perspectiva de uma sociedade inclusiva, no respeito à diversidade, aos direitos humanos, de forma que as pessoas com deficiência passem a ser percebidas pela ótica da potencialidade e do pleno exercício da cidadania.

A inclusão social tem como essência a filosofia que reconhece e aceita a diversidade na sociedade. Portanto, essa proposta implica a aceitação da pessoa com a sua diferença, com necessidades diversas e com a lei que garante o atendimento de suas particularidades, de forma a usufruir plenamente do acesso a oportunidades existentes. Quando não oferecemos equiparação de oportunidades,

estamos promovendo a desigualdade social (ARANHA, 2000).

2.2 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A realidade do estudante com necessidade educacional especial na universidade é um tema muito pouco estudado e pesquisado em nosso país. Reflexões e ações sobre tal realidade estão sendo foco de atenção de diferentes segmentos da sociedade há uma década. No entanto, o foco de atenção maior concentra-se na educação inclusiva no ensino superior.

Com base na proposta de política educacional para esse nível de ensino, o Governo Federal, por meio de legislação específica – Portaria nº 1.679/99 (BRASIL,1999a) – determinou a oferta de condições adequadas para o acesso das pessoas com deficiência. Essa legislação apresentou pela primeira vez o termo acessibilidade direcionada para as pessoas com deficiência que freqüentam a universidade. Segundo Manzini (2003a), foi a partir desse momento que o conceito acessibilidade começou a tornar-se presente nas universidades, de forma contundente e renovadora.

A Portaria n.º 1.679/99 (BRASIL,1999a) dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. A mesma determina condições mínimas necessárias para os estudantes que apresentam deficiência física, visual e auditiva, no que se refere ao acesso ao ensino superior, à mobilidade e à utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Para efetivar mudanças, a portaria especifica, para cada tipo de deficiência, os procedimentos que devem ser adotados para garantir a acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais:

- 1) Deficiência física: eliminar as barreiras ambientais para a circulação do estudante nos espaços de uso coletivo; reservar vagas de estacionamento nas proximidades das unidades de serviços; construir rampas com corrimão ou colocar elevadores; adaptar sanitários, além de instalar lavabos, bebedouros e telefones para usuários de cadeiras de rodas;
- 2) Deficiência visual: sala de apoio com máquina de datilografia braile²; impressora braile acoplada a computador; sistema de sintetizador de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; software de ampliação de tela; aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio e em braile; equipamento de ampliação de texto para o estudante com baixa visão; lupas; régua de leitura; scanner acoplado no computador e livros em braile;
- 3) Deficiência auditiva: intérprete de língua de sinais, flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, aprendizado da língua portuguesa, materiais de apoio para os professores, referentes à especificidade lingüística dos surdos (BRASIL, 1999a).

Em relação à deficiência visual e auditiva, os caput do referido parágrafo estabelecem que a instituição deve ter o compromisso formal de proporcionar, quando solicitado, desde o início até o término do curso, as condições estabelecidas.

Pode-se inferir o quanto a legislação é clara ao detalhar a especificidade de acessibilidade para cada tipo de deficiência. No caso do estudante

² Neste trabalho, utilizaremos a grafia “braile” uma vez que foi assim incorporada em dicionários da Língua Portuguesa. Documentos oficiais podem apresentar outra grafia como “Braille”, nome original do autor que criou esse código.

com deficiência física, o ponto forte está direcionado à acessibilidade no ambiente físico. Porém, faltam aspectos relacionados ao mobiliário e recursos tecnológicos.

Um outro ponto relevante na portaria, embora incipiente, refere-se à inclusão de itens sobre acessibilidade nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofertas de cursos superiores e a instruir processo para autorização e reconhecimento de seus cursos, como também, o credenciamento das instituições de ensino superior (Anexo 1).

Para promover a acessibilidade é imprescindível a eliminação de todos os tipos de barreiras e obstáculos. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial elaborou material para subsidiar as Instituições de Ensino Superior para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O documento está fundamentado na portaria n.º 1.679/99 (BRASIL,1999a) e no decreto 3.298/99 (BRASIL,1999b). Assim sendo, compreende que a acessibilidade permite transpor as seguintes barreiras:

- 1- Barreira arquitetônica urbanística – são as que existem nas vias e nos espaços de uso público;
- 2- Barreira arquitetônica de edificações – são as existentes no interior dos edifícios e prédios, sejam eles públicos ou particulares;
- 3- Barreiras de comunicação – qualquer entrave ou obstáculo que 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 Braille, letras ampliadas. Língua de sinais, legendas, etc;
- 4- Barreiras curriculares – são as existentes no currículo escolar (organização,

objetivos, conteúdos, avaliação, procedimentos didáticos, atividades, temporalidades);

5- Barreiras atitudinais – 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, 2000b).

A existência de dispositivos legais e de delineamento de políticas públicas direcionadas para o acesso, ingresso, permanência e terminalidade do curso superior, não são suficientes para garantir a inserção desse segmento na universidade de forma efetiva. Assim, às vezes, os estudantes ficam à margem dos seus direitos; sentem-se desestimulados e desmotivadas pela falta de acessibilidade.

Atualmente, são inúmeros os recursos de acessibilidade que estão disponíveis e podem ser desenvolvidos para potencializar as atividades motoras, cognitivas e sensoriais que não foram afetadas pela deficiência. (OLIVEIRA, COSTA e PESSOA, 2002).

Manzini (2003a) pontua que o tema acessibilidade teve maior ênfase nos eventos científicos, a partir de quando se iniciou a discussão referente a barreiras arquitetônicas, ambiente físico nas bibliotecas, serviços de apoio, inserção e permanência do estudante com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O autor apresenta uma nova leitura em relação ao conceito de acessibilidade e inclusão social. Refere que o termo acessibilidade esta muito associado as barreiras arquitetônicas e vinculado ao conceito inclusão. Para ele, existe coerência lógica nessa associação. Contudo, ressalta que, hipoteticamente, podemos ter ambientes construídos com acessibilidade, que não favoreçam a

inclusão social. O contrário também é verdadeiro: podemos ter um ambiente com inúmeros obstáculos e barreiras arquitetônicas, que por meio de uma rede de relações de ajuda mútua, promover a inclusão social. Dessa maneira, entende que acessibilidade pode auxiliar a inclusão, porém, a inclusão não acontece somente por meio de acessibilidade.

Para o autor, a acessibilidade está sendo utilizada corretamente para conceituar algumas das necessidades do estudante com deficiência física, auditiva e ou sensorial no ensino superior. No seu ponto de vista, “esta tendência parece ter uma aplicação conceitualmente mais correta do que falar de inclusão social ou inclusão educacional” do estudante universitário com deficiência (MANZINI, 2003a, p. 2). Para tal fundamentação respalda-se em dois argumentos: 1) o próprio conceito de acessibilidade existente no dispositivo legal da portaria nº 1.679/99 (BRASIL,1999a), que da garantia legal para a permanência do estudante com deficiência; 2) o termo inclusão seria o mais indicado para substituir o conceito de acessibilidade no contexto universitário, porque o próprio ensino superior é excludente por natureza social. O ensino superior se configura em um espaço restrito, ou seja, a universidade, concretamente, não indica ser um local que possa encampar o slogan *Educação para Todos*, afirma o autor.

Assim, pode-se entender que a acessibilidade, no enfoque legal e teórico, vem ao encontro das expectativas e das necessidades das pessoas com deficiência. Também, coaduna-se com as propostas do Fórum das Instituições de Ensino Superior – IES – no caminho para garantir o acesso, ingresso, permanência e o término do curso superior. Razão pela qual este assunto está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias necessita de adequações para atender esse segmento.

2.3 A UNIVERSIDADE E O ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

A universidade contempla uma multiplicidade de pessoas que expressam valores, sentimentos, crenças, culturas, histórias de vida que se inter-relacionam com o meio universitário. São ações e relações que se manifestam por meio de necessidades que são definidas pela individualidade de cada estudante, mas convergentes em um objetivo comum: conhecimento e formação profissional.

No meio universitário, encontram-se estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Eles, como os outros universitários, deparam-se com uma realidade diversa quando colocados frente às novas situações, interesses, responsabilidades para o atendimento das exigências formais da vida acadêmica. A universidade é um sonho que muitos almejam, mas poucos conseguem alcançá-lo.

Para Carvalho (1997) o estudante com necessidades especiais, ao ingressar no ensino superior, sente-se vitorioso, porque percorreu todos os níveis da educação fundamental, venceu a seletividade e conquistou a ponta de uma pirâmide extremamente seletiva. Nesse sentido, Manzini (2003a, p.3) compreende que o estudante com deficiência transpôs vários obstáculos na sua vida acadêmica e garantiu uma vaga que é “*para poucos*”.

Ao analisar os dados do censo do ensino superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -INEP/MEC, referente ao ano 2000, Marques e Pereira (2002) observam uma expansão de 13,7% no número de alunos matriculados no ensino superior. No entanto, há insuficiência de vagas nas instituições de ensino superior no Brasil, de forma que o mesmo não contempla a demanda de jovens entre dezoito e vinte e quatro anos. O autor relata que

somente 9% da demanda é atendida. Assim, estima-se que o déficit total gire em torno de dois milhões de vagas, o que significa que a maioria dos jovens que concluiu a educação básica não tem acesso à universidade.

Levando-se em conta esse panorama, Nicoletti (2003), ao analisar os dados do Censo 2000, enfatiza a discrepância que existe entre o número de pessoas com deficiência no Brasil e o número dos que conseguem o acesso nas universidades, ou seja, a população brasileira tem cerca de 13,3% de pessoas com algum tipo de deficiência, física ou sensorial, e a porcentagem de inscritos que solicitaram condições especiais nos grandes vestibulares foi de: 0,065% na FUVEST³ e 0,049% na UNICAMP⁴ e UNESP. Esses dados indicam a baixa presença das pessoas com deficiência que participam do processo seletivo do concurso de vestibular. Para o autor, deve ser menor ainda a porcentagem dos que conseguem concluir o seu curso superior.

Tal discrepância também foi verificada por Henneberg et al (1998), em seu estudo sobre a inclusão do portador de necessidades educativas especiais no ensino superior. Numa universidade de Santa Catarina, dentre 3.398 questionários aplicados, encontrou-se quarenta e quatro alunos com necessidades especiais. Desses, quatro apresentavam deficiência auditiva; dois, altas habilidades; doze, deficiência física; dezessete, deficiência visual ou mais de um tipo de deficiência e quatro não tinham especificações.

Historicamente, a Educação Especial no Ensino Superior surgiu da iniciativa de alguns professores que receberam apoio do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, para que se instituísse, em 1996, o

³ FUVEST= Fundação Universitária para o vestibular

⁴ UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior (BUENO, 2002).

O Fórum surgiu para subsidiar as Instituições a implementarem as recomendações contidas na Portaria nº 1793/94 (BRASIL,1994) sob a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas acerca das pessoas com necessidades especiais nos cursos de 3º grau e que também⁵ enfoca a viabilização do acesso e permanência do estudante com necessidades especiais no ensino superior (SANTOS E GOTTI, 1997).

A proposta do Fórum era mapear as atividades desenvolvidas nas respectivas universidades de forma a proporcionar um intercâmbio, desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, que valorizasse e respeitasse a diversidade do estudante com necessidade especial.

Bandini et al (2001), ao pesquisarem sobre o acesso e a permanência do estudante com necessidade especial na universidade brasileira concluíram que: 1) vinte e cinco das vinte e nove universidades que responderam o instrumento de pesquisa em 1999, informam dispor de vestibular adaptado; 2) destas, somente sete universidades oferecem maior tempo de duração de prova e dezesseis delas proporcionam correção diferenciada para as pessoas com deficiência auditiva, sendo que cinco não proporcionam aumento de tempo para a pessoa com baixa visão; 3) somente dez universidades oferecem programas internos de apoio e permanência do estudante com necessidade educacional especial e 4) entre as áreas de conhecimento, a opção do curso superior foi o da área de Ciências Humanas.

Numa palestra, Carvalho (1997) afirma que as Instituições de Ensino

⁵ Grifo nosso

Superior que oferecem serviço aos estudantes com necessidades educacionais especiais desenvolvem ações que são muito incipientes, voltadas sobretudo para adequações da estrutura física. Porém, ressalta que algumas universidades têm uma política institucional definida e estão caminhando para garantir cada vez mais o acesso dessas pessoas no contexto universitário.

Para Moreira (2000) poucas são as universidades que estão preparadas para oferecer recursos e apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais no ensino superior.

Já Michels (2003) observa que algumas universidades têm promovido mudanças necessárias, contribuindo com ações positivas, como: acolhimento, criação de espaços adequados para formação com instalação dos equipamentos e ferramentas necessários para a aprendizagem, desenvolvimento de programas de computadores.

O estudo realizado por Soares (1999) indicou que a Universidade de Brasília oferece atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais no concurso de vestibular, por meio de salas especiais, com recursos humanos treinados. Para os estudantes com seqüelas severas, como membros superiores afetados, é permitido o acréscimo de uma hora a mais no tempo previsto para realização das provas, com texto ampliado e/ou em braile. A instituição também disponibiliza auxílio, como computadores, leitores, intérprete de língua de sinais e fiscais para anotar as respostas. De maneira geral, a universidade vem se preparando, gradativamente, para oferecer o acesso ao ensino a esse segmento.

Porém, Coelho, Torres e Mazzoni (1999) concluíram em seus estudos que as ações são isoladas e não existe uniformidade na política pública para a educação especial nas Instituições de Ensino Superior do Paraná. Cabe

ressaltar que essa falta de delineamento de política pública vem favorecer o processo de exclusão desse segmento no ensino superior do Paraná, ou seja, as pessoas com necessidades educacionais especiais têm acesso restrito ao ensino superior.

O estudo viabilizado por Santos e Carmo (1998) na Universidade Federal de Minas Gerais indicou que a universidade não oferece acessibilidade aos estudantes com deficiência física e visual, o que dificulta o acesso e a permanência. Quanto ao conteúdo programático das disciplinas, o autor constatou que de 1473 disciplinas analisadas, somente seis delas abordam conteúdos referentes aos portadores de deficiência.

Moreira (1999), em sua pesquisa analisou o ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educativas na UFPR⁶, teve como participantes da pesquisa, coordenadores de colegiado de curso e estudantes com deficiências. Dentre os resultados encontrados, a autora aponta:

- necessidade de discutir, intervir e implantar uma política real de inclusão;
- necessidade de que todos os segmentos da universidade conheçam a temática;
- a existência de preconceito e discriminação na universidade;
- a existência de barreiras arquitetônicas, decorrente de dificuldades de acesso à sala de aula e à biblioteca; escassez de literatura em braile; falta de corrimão nas rampas e de vaga especial;
- dificuldade, por parte de alguns professores, de repensarem a metodologia e o processo de avaliação;
- a necessidade de criação de um serviço de apoio para atender as necessidades do estudante com necessidades especiais.

⁶ UFPR Universidade Federal do Paraná

Uma outra pesquisa, realizada por Michels (2000), investigou as condições de inclusão da pessoa com necessidades especiais na universidade. O estudo revelou que os estudantes consideram prioritária a adaptação ao ambiente físico, a criação de um serviço de apoio para a inclusão no contexto acadêmico e assinalaram um forte preconceito de que são vítimas, devido ao desconhecimento dos professores sobre as suas necessidades educacionais especiais. As atitudes revelam a discriminação social e o descaso da universidade em relação às demandas desses discentes.

É importante ressaltar que as concepções acerca das pessoas com deficiência encontram-se refletidas nas atitudes que a sociedade tem demonstrado. De acordo com Amaral (1994b), ninguém está imune aos preconceitos em relação à pessoa com deficiência. Os estudos de Michels (2000) e Moreira (1999) afirmam a existência de preconceito no contexto universitário. Assim, podemos inferir que a universidade, embora seja o espaço para a produção de novos conhecimentos e que deveria estar aberta para o universo que representa, não oportuniza condições para a diversidade.

Estudos realizados por Manzini et al (2002b), denominado "*Um estudo sobre acesso de pessoas com deficiências e sobre barreiras arquitetônicas no Campus da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp*", teve como objetivo: identificar dificuldades de acesso das pessoas deficientes dentro do espaço físico da Unesp; mapear e quantificar arquitetônicas e propor sugestões. A análise dos registros indicou que o prédio para atividades didáticas possuía um maior número de banheiros adaptados, porém possuía também um maior número de escadas, o que dificultava o acesso aos banheiros. Foram constatadas alterações entre os anos de 1999 e 2002 no que se refere à adaptação de passarelas, rampas e áreas de

circulação. Após esse levantamento inicial foi feita a implantação por meio do *software autocad*. As sugestões para mudanças foram discutidas no grupo de pesquisa *Deficiências Físicas e Sensoriais*. Essas sugestões, como produto final, puderam ser visualizadas na forma de plantas e desenhos arquitetônicos. Tal material foi encaminhado, internamente, para os setores competentes e, externamente, para a assessoria de planejamento e orçamento da Unesp.

Os estudos citados indicam que esse segmento da população universitária vivencia diferentes necessidades educacionais especiais, desde questões relacionadas ao acesso até a garantia do término do curso superior.

Pode-se constatar que os movimentos sociais, os trabalhos desenvolvidos em algumas universidades, os fóruns e a legislação em nível federal, estadual e municipal têm, de certa forma, impulsionado as universidades brasileiras a refletirem sobre o seu papel junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Entretanto, são poucas as instituições de ensino superior que dispõem de um trabalho desde o acesso, ingresso e a permanência das pessoas com necessidade educacional especial.

Esse segmento almeja o reconhecimento de sua potencialidade, o respeito a sua singularidade de forma a garantir a equiparação de oportunidades para o desempenho acadêmico com qualidade e autonomia pessoal formando-se um profissional em condições de competir no mercado de trabalho.

A Universidade Estadual de Londrina está no rol das universidades brasileiras que têm um serviço direcionado a esses estudantes. A instituição é uma das pioneiras na busca de soluções que viabilizam inserir o estudante com deficiência no ambiente acadêmico de maneira satisfatória.

2.4 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E O ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As pessoas com deficiência na Universidade Estadual de Londrina, desde 1991, recebem um olhar diferenciado por meio de uma política institucional que criou o serviço de acompanhamento ao estudante com necessidades educacionais especiais.

O Programa de Acompanhamento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - PROENE - está vinculado à Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação (CAE). Os estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados pelo programa estão matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação e apresentam, de maneira permanente ou temporária, a condição especial devido à deficiência física, sensorial, múltipla, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, dificuldades emocionais e doenças crônicas.

Os procedimentos empreendidos pelo PROENE têm como base a preservação dos direitos desses alunos, propiciando-lhes condições para que possam manifestar seu potencial acadêmico e social, no âmbito da aprendizagem, pesquisa e extensão.

O PROENE é formado por uma equipe interdisciplinar composta por seis profissionais que representam as áreas de direito, educação, medicina, psicologia, serviço social e suporte administrativo. O programa atua em parceria com os Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, os colegiados de cursos, professores e todas as instâncias de apoio institucional.

As ações do PROENE estão direcionadas para a sensibilização da comunidade universitária, para convivência com a diversidade e para indicação de estratégias educacionais que garantam a permanência do estudante e o pleno êxito de sua formação profissional.

Para identificar os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, o programa dispõe de um formulário específico que os estudantes devem preencher no ato da matrícula. Ou o encaminhamento do estudante pode ser feito por professores, coordenadores de colegiados de curso ou por funcionários, quando o próprio aluno não toma a iniciativa.

Para caracterizar o tipo de necessidade educacional que os estudantes encaminhados ou identificados apresentam, realiza-se uma entrevista inicial. Nela são caracterizadas as necessidades específicas do estudante e feitas as orientações iniciais. Nessa ocasião, após a definição das providências que o PROENE pode empreender, bem como aquelas que devem ficar a cargo do próprio estudante, é enviado ao coordenador do colegiado um ofício sobre os procedimentos que devem ser viabilizados para atender às necessidades educacionais especiais do discente.

Segundo esse programa, os estudantes com necessidades educacionais especiais são classificados de acordo com o tipo de deficiência a saber:

1. Deficiência física: caracterizada como variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo através de algum tipo de paralisia, limitações do aparelho locomotor, amputação, malformações, etc;
2. Distúrbio ou dificuldades de aprendizagem: refere-se a um grupo heterogêneo que pode manifestar dificuldades específicas no desenvolvimento, integração,

- e/ou demonstração de raciocínio verbal e lógico matemático. Isso devido a fatores hereditários ou lesões cerebrais; variáveis ambientais, familiares e educacionais ou combinação de ambas as causas;
3. Deficiência visual: caracterizada como redução ou perda total da visão no melhor olho e após correção ótica;
 4. Deficiência auditiva: caracterizada como redução ou perda total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido;
 5. Dificuldades emocionais: refere-se à manifestação comportamental típica de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam “déficit” no desempenho acadêmico e relacionamento social;
 6. Doenças crônicas: caracterizadas por problemas orgânicos que ocasionam limitações e geram algum tipo de dificuldade (Aids, câncer, diabetes, epilepsia, problemas renais crônicos, outros; Universidade Estadual Londrina, 2001)).
 7. Deficiência múltipla: considerada a associação, no mesmo estudante, de duas ou mais necessidades especiais.

Cabe salientar que na caracterização dos participantes da presente pesquisa *foi utilizada a nomenclatura da instituição de origem*. Dessa forma, pode-se verificar que a definição de deficiência múltipla, para alguns dos participantes, não se alinha à definição comumente vinculada na literatura da área.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Identificar, descrever e analisar, sob o ponto de vista do estudante com deficiência e baseada na sua trajetória acadêmica, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os fatores determinantes para a escolha do curso superior, da universidade e quais as perspectivas profissionais;
- Analisar as condições de acessibilidade física, de transporte, informação, sinalização e meio de comunicação dos estudantes com deficiência durante o seu processo de aprendizagem;
- Identificar quais são as dificuldades vivenciadas no cotidiano universitário;
- Apresentar o ponto de vista do estudante sobre a sua rede de relações interpessoais – colegas, professores e funcionários;
- Conhecer a opinião do estudante com deficiência, sobre o papel e os serviços oferecidos pela universidade para garantir a permanência e o término do curso superior.

4 MÉTODO

O estudo proposto foi conduzido dentro de uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizado nas ciências sociais e humanas, que busca a apreensão dos diferentes significados e sentidos na vida dos sujeitos, ou seja, de suas experiências vividas.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Definiu-se como participantes desta pesquisa estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla, cadastrados pelo Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE–, que estavam cursando o ensino superior na Universidade Estadual de Londrina.

Para isso, realizou-se, inicialmente, um mapeamento da população dos estudantes cadastrados pelo PROENE nos arquivos desse serviço, extraindo informações referentes a: tipologia, curso, período, turno, ano de ingresso na universidade e data de cadastro no programa. Mediante a análise minuciosa dessas informações, verificou-se que o PROENE atendia a uma população heterogênea e com diferentes necessidades educacionais especiais. Em função disso, foi necessário fazer um recorte da população, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

É importante, ressaltar que na caracterização dos participantes da presente pesquisa *foi utilizada a nomenclatura da instituição de origem*. Dessa forma, pode-se verificar que a definição de deficiência múltipla, para alguns dos participantes, não se alinha à definição comumente vinculada na literatura da área.

4.1.1 Critérios de seleção dos participantes

Considerando-se o objetivo da pesquisa e o mapeamento dos estudantes cadastrados no PROENE, delineou-se, juntamente com três juízes, os seguintes critérios para a escolha dos participantes:

1. serem estudantes cadastrados no PROENE, que apresentassem deficiência física, visual e múltipla, de natureza congênita ou adquirida, podendo ser temporária ou definitiva;
2. serem estudantes com deficiência múltipla que apresentassem comprometimento físico ou visual;
3. estarem matriculados no ano letivo de 2002.

Após a aplicação dos critérios, listados acima, foram selecionados treze estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla. Realizou-se, então, contato individual prévio com todos eles, porém dois não aceitaram participar da pesquisa. Um deles, com deficiência visual, alegou a falta de disponibilidade de horário; o segundo, com deficiência múltipla, entendia que não apresentava necessidades educacionais especiais. Dessa forma, onze estudantes cadastrados no Programa de Acompanhamento a Estudante com Necessidades Educacionais Especiais participaram do estudo.

4.1.2 Caracterização dos participantes

Com os dados levantados junto ao PROENE e as entrevistas realizadas e transcritas, foi possível caracterizar os participantes da pesquisa. O Quadro 1 indica algumas características dos mesmos.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa segundo idade, sexo, estado civil, área de conhecimento e deficiência.

Participante	Idade	Sexo	Est. Civil	Área do conhecimento do curso	Caracterização da deficiência		
					Classificação de Deficiência ⁷ PROENE	Seqüelas ⁸	Uso de Recursos Auxiliares
E 1 – B.V.	21	F	Solteira	Ciências Humanas	Deficiência visual	Redução da acuidade visual.	Óculos e lupa
E 2 – B.V.	24	M	Solteira	Ciências Biológicas	Deficiência visual	Redução da acuidade visual.	Lupa
E 3 – B.V.	43	F	Divorciada	Ciências Humanas	Deficiência visual	Redução da acuidade visual.	Óculos
E 4 – B.V.	20	F	Solteira	Ciências Humanas	Deficiência visual	Redução da acuidade visual.	Óculos e lupa
E 5 – DML	47	M	Divorciado	Ciências Humanas	Def. múltipla ⁹	Surdez no ouvido esquerdo e paralisia do lado esquerdo, sonolência, falta de memorização, dislexia.	-
E 6 - DML	21	M	Solteiro	Ciências Biológica	Def. múltipla ¹⁰	Dificuldade motora.	Muleta canadense
E 7 – DML	21	M	Solteiro	Ciências Exatas	Def. múltipla ¹¹	Dificuldade motora e de escrita temporariamente.	Muleta canadense e cadeira de rodas (temporário)
E 8 – DML	26	F	Solteira	Ciências Humanas	Def. múltipla ¹²	Problema de Coluna e diabetes.	-
E 9 – D.F.	23	F	Solteira	Ciências Humanas	Def. física	Atrofia do membro superior direito e esquerdo.	-
E 10 – D.F.	33	M	Casado	Ciências Humanas Noturno	Def. física	Dificuldade motora.	Muleta canadense
E 11 . D.F.	29	M	Solteiro	Ciências Humanas	Def. física	Parestesia membros superiores e inferiores.	Cadeira de rodas e enfermeiro

⁷ O enquadramento da deficiência de acordo com o PROENE.

⁸ Dados do relato verbal do participante durante a entrevista

⁹ E5- D.ML. Deficiência física e deficiência auditiva

¹⁰ E6- D.ML. Deficiência física e doença crônica

¹¹ E7- D.ML. Deficiência física e doença crônica

¹² E8 - D.ML. Deficiência física e doença crônica

Os dados do Quadro 1 indicam que seis estudantes são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Sete participantes estão na faixa etária entre 20 e 26 anos, dois possuem idade entre 29 anos e 33 anos e dois possuem idade superior a 43 anos. Constatou-se que oito participantes são solteiros, dois divorciados e um casado.

O Quadro 1 revela presença de estudantes com deficiência nas três áreas de conhecimento oferecidos pela universidade, sendo a maior incidência de matrículas está nos cursos na área de Ciências Humanas.

Pode-se observar que nos cursos da área de Ciências Humanas estavam matriculados três estudantes com deficiência física, três com deficiência visual (baixa visão) e dois com deficiência múltipla. Na área de Ciências Biológicas, observa-se a existência de um estudante com deficiência visual (baixa visão) e um com deficiência múltipla. Na área de Ciências Exatas, constata-se a existência de um estudante com deficiência múltipla.

O Quadro 1 indica, ainda, que quatro dos participantes com deficiência visual apresentavam baixa visão e utilizavam recursos auxiliares ópticos, sendo que dois faziam associação do uso de óculos e lupa, um usava somente óculos e um usava somente lupa.

Dentre os quatros participantes com deficiência múltipla, um apresentou surdez no ouvido esquerdo, paralisia do lado esquerdo, sonolência, dificuldade de memorizar, dislexia; um apresentava dificuldade motora e utilizava como recurso auxiliar a muleta canadense; um participante apresentava mobilidade reduzida temporariamente, cadeira de rodas e o último apresentava comprometimento na coluna e diabetes. Dois deles não utilizavam nenhum recurso auxiliar.

Dentre os três participantes com deficiência física, um sofria de atrofia nos membros superiores, um apresentava mobilidade reduzida e utilizava muleta canadense e o outro, com traumatismo na coluna, apresentava parestesia do membro superior e plegia em membro inferior, necessitando usar cadeira de rodas e ajuda de um enfermeiro.

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas no espaço físico da Universidade Estadual de Londrina, no Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária - NUBEC, na sala de atendimento da divisão de serviço social, agendada previamente, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

A escolha do local foi definida de forma a garantir acessibilidade para os participantes e privacidade para a realização da entrevista. Um outro cuidado adicional na escolha da sala do NUBEC foi não ser o mesmo local onde o estudante era atendido no PROENE, ou seja, tentou-se separar o serviço prestado pelo PROENE dos dados coletados para a presente pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O passo preliminar do presente estudo foi encaminhar o projeto de pesquisa ao comitê de ética da instituição.

Nessa etapa da pesquisa, para coletar os dados, utilizou-se como procedimento o estudo piloto com objetivo de adequar o instrumento de coleta e entrevista semi-estruturada.

4.3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para viabilização do estudo, em fevereiro de 2002, foi enviado ao PROENE o Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e, posteriormente, acrescentou-se o Termo de Compromisso Institucional (Apêndice B), juntamente com um ofício esclarecendo o objetivo da pesquisa e o tipo de informação necessária para análise documental. O documento foi enviado pelo PROENE ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina para análise e parecer, atendendo à recomendação do Ministério de Saúde, Resolução CNS196/96 (BRASIL, 1996). A resposta foi enviada no mês de abril, após o término do movimento da greve da Universidade Estadual de Londrina, com parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa.

4.3.2 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES CADASTRADOS NO PROENE

O levantamento de informações junto ao PROENE possibilitou delineamento dos participantes da pesquisa. Teve como critério norteador a escolha de documentos sobre a trajetória de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual de Londrina. Os documentos analisados foram: 1) ficha de entrevista de triagem e acompanhamento; 2) relatórios anuais das atividades desenvolvidas; 3) perfil I (1997) e II (2001) dos estudantes acompanhados pelo programa; 4) proposta de reestruturação do serviço (2002) e 5) atos normativos sugeridos pelo serviço.

Esses documentos permitiram um aprofundamento, referente ao processo histórico sobre oportunidades oferecidas pela Universidade Estadual de Londrina às pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente as que apresentam deficiência, o que possibilitará inserir informações no momento da discussão dos dados. O levantamento permitiu conhecer a trajetória do PROENE e os procedimentos educacionais indicados que serviram como subsídio para perguntas complementares durante a entrevista.

4.3.3 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

A entrevista constitui-se em um procedimento de coleta de dados amplamente utilizado na pesquisa qualitativa.

Dentre as diferentes formas de entrevista, optou-se pela entrevista semi-estruturada que, segundo Triviños (1987), parte de certos questionamentos básicos e oferece um amplo campo de interrogativas que vão surgindo, fruto das respostas do entrevistado.

Na entrevista semi-estruturada, um roteiro é elaborado tendo como foco o objetivo da pesquisa, definido pelo pesquisador. Outra característica é fazer interrogativa complementar apoiando-se nas informações do participante (MANZINI, 1990/1991).

Segundo Manzini (2003b), ao elaborar roteiros para entrevistas é importante o cuidado com: 1) adequação da seqüência de perguntas; 2) adequação de roteiros por meio de juízes; 3) adequação do vocabulário e 4) realização de um projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar roteiro e linguagem.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, buscou-se subsídio em leituras documentais realizadas junto ao PROENE, como ficha de entrevista inicial e da pasta individual de cada estudante. Realizou-se também um levantamento de dissertações e produções sobre o tema do estudo, na expectativa de garantir informações complementares sobre o mesmo.

Com as informações foi possível elaborar um roteiro que contemplasse dados de identificação e informações sobre acessibilidade dos estudantes com deficiência física, visual e múltipla no seu cotidiano acadêmico. O roteiro original, apresentou trinta e cinco questões, que contemplavam informações gerais de todos os participantes, e as específicas, relacionadas aos recursos pedagógicos de cada tipo de deficiência.

Durante as disciplinas: *Análise de Dados em Entrevista e Diálogos e Coletas de Dados por Meio de Entrevista*⁹, o roteiro foi apresentado e discutido em sala de aula, contando com a colaboração de juízes (professor e estudantes do curso de pós-graduação). Foram apresentadas sugestões cuja finalidade era tornar o roteiro adequado aos objetivos da pesquisa.

Uma entrevista piloto foi realizada para melhor definir o roteiro. Após sua transcrição foi possível o primeiro exercício de construção de categorias de respostas, apresentadas e discutidas com os estudantes da referida disciplina.

Tais etapas foram extremamente importantes, pois permitiram uma reflexão aprofundada sobre as sugestões apresentadas pelos juízes. A maioria das contribuições foi aceita e possibilitou a segunda adequação do roteiro de entrevista.

Esse roteiro final foi utilizado para um estudo piloto, composto por cinco entrevistas com cinco estudantes acompanhados pelo PROENE e que haviam terminado o curso.

O estudo piloto foi importante para o treinamento da pesquisadora – entrevistadora na definição e estabelecimento do roteiro final. (Apêndice C). Os dados do estudo piloto não fizeram parte dos resultados aqui apresentados.

4.4 COLETA DE DADOS

Após o estudo piloto e definição do roteiro definitivo de entrevista, foram atualizados os dados do mapeamento dos participantes junto ao PROENE. Com acesso à pasta individual de cada estudante cadastrado no programa, optou-se pelo o levantamento das informações referente aos dados de identificação dos participantes no seu respectivo roteiro de entrevista, a fim de facilitar a interação.

O PROENE forneceu à pesquisadora cópia do registro de matrícula do ano letivo de 2002 e os horários das aulas de cada estudante. Esses documentos colaboraram para a localização dos participantes da pesquisa no espaço acadêmico.

Após essa atualização, foi realizado contato individual com cada estudante, em sua maioria, no próprio horário de aula. Nessa etapa, foi necessária a permanência na Universidade nos três turnos de aula para a efetivação do contato individual, objetivando apresentar a pesquisadora e seu estudo. Isso exigiu um tempo maior do que o planejado, porque nem sempre os estudantes foram encontrados. Necessitou-se, também, de um contato por telefone para agendar um horário para apresentação da pesquisa.

O primeiro contato com os estudantes ocorreu no mês de agosto de 2002. Após a apresentação pessoal, os mesmos foram informados dos objetivos da pesquisa e da dinâmica do trabalho. Solicitou-se, também, permissão para o uso do gravador e autorização para a realização da entrevista. Após o aceite dos

⁹ As disciplinas fazem parte do Programa de Pós-Graduação da UNESP/Marília, na área de Educação

estudantes, foram agendados a data e o horário da entrevista, bem como o local - NUBEC. Uma outra informação recebida pelos estudantes foi o parecer favorável do comitê de ética da UEL para realização do estudo.

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, procederam-se às assinaturas e distribuição de cópias para cada estudante. Logo após, iniciaram-se as entrevistas que tiveram uma duração média de uma hora e meia. Somente uma foi realizada em dois momentos, devido à extrapolação do tempo (uma hora e quarenta minutos). Ao término de cinco entrevistas, a pesquisadora percebeu a necessidade de prestar esclarecimentos aos estudantes e orientou-os a procurar o PROENE, para o atendimento as suas necessidades educacionais especiais.

Dez entrevistas foram realizadas no espaço físico institucional, em salas próprias de atendimento privativas, resguardando os princípios éticos. Retomamos com os participantes os objetivos da pesquisa, a finalidade das informações coletadas, o sigilo profissional e liberdade de interromper a entrevista ou não responder a alguma questão, em qualquer etapa do processo. Todos aceitaram a gravação da entrevista, desde os esclarecimentos iniciais. Assim, foi possível obter, inclusive, o registro gravado sobre o aceite em participar do referido estudo.

Um participante com deficiência física optou por realizar a entrevista em sua residência, pois a data disponível coincidia com o período de férias letivas da universidade, e ele dependia de um enfermeiro para acompanhá-lo. Ressalta-se que, na entrevista domiciliar, foi possível observar, *in loco*, as condições de moradia e acessibilidade do próprio ambiente para favorecer o ir e vir do estudante. O

entrevistado, em dois momentos, devido ao seu problema de disreflexia autonômica, solicitou o atendimento do enfermeiro, que aguardava em uma sala ao lado.

Ao término de cada entrevista, os participantes tiveram oportunidade de expressar-se livremente. Nesse momento, foi solicitado que fizessem comentários sobre as perguntas ou sobre qualquer outro assunto.

Após a transcrição de todas as entrevistas, realizou-se um mapeamento final com a finalidade de verificar se todas as questões foram contempladas no relato verbal.

Tendo a necessidade de codificar os participantes da pesquisa, com o princípio de resguardar a ética e o anonimato, os mesmos foram identificados com a inicial E (primeira letra da palavra estudante), seguido de numeração em ordem crescente e da abreviatura da tipologia de cada deficiência em subscrito, em vista de ser um grupo heterogêneo de sujeitos. Tem -se a sigla B.V. para baixa visão, D. ML para Deficiência Múltipla e D.F. para Deficiência Física. O exemplo a seguir ilustra a codificação E 1 - _{BV}, significando que se refere ao Estudante 1 que possui baixa visão.

4.5 TRATAMENTO DE DADOS

A organização das informações coletadas foi pautada na literatura que versa sobre a análise de conteúdo. Os autores nos quais essa pesquisa baseou-se para o tratamento de dados foram Triviños (1987), Manzini (1990/1991, 2003b) e Bardin (2002).

Os conteúdos do relato verbal dos diferentes grupos de participantes permitiram definir os temas abordados e tiveram como base a singularidade das

idéias no âmbito individual e coletivo, o que delineou o primeiro quadro de análise de conteúdo.

Para análise das informações foram estabelecidos núcleos temáticos com subclasses e categorias de respostas, a partir dos dados coletados nas entrevistas transcritas, ou seja, os temas foram constituídos após a coleta.

Os relatos verbais dos participantes foram agrupados pelos significados manifestos em suas falas, por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2002, p.42), constituem-se:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Com as entrevistas transcritas, realizou-se a pré-análise que consistiu em leituras exaustivas com o intuito de sistematizar as idéias para a organização da junção dos conteúdos.

Em seguida, fez-se a exploração do material, composto basicamente de uma operação sistemática de codificação, ou seja, transformação da fala transcrita em núcleos temáticos, subclasses e categorias de respostas.

Dessa forma, os núcleos temáticos foram agrupados pelo relato verbal contido na transcrição das entrevistas. Percebeu-se a existência de um universo comum que possibilitou os agrupamentos. Observou-se também que um mesmo tema podia apresentar fragmentos que se diferenciavam, sendo que esses foram divididos em subtemas, compondo uma nova grade de categorias de respostas.

Para nomear os temas, os subtemas e as categorias de respostas, considerou-se os objetivos do estudo e os significados que emergiram do relato verbal dos participantes.

Em seguida, construiu-se uma grade contendo os temas, subtemas e categorias de respostas nas quais foram reunidos os relatos pertinentes a cada categoria.

Pautada na resposta dos participantes e correspondendo ao objetivo da pesquisa, foram instituídos oito temas que sistematizaram os conteúdos do significado expresso no relato verbal dos estudantes. Os mesmos são apresentados a seguir:

- TEMA 1 – Escolha do curso e da instituição: fatores determinantes e nível de satisfação;
- TEMA 2 – Deficiência, necessidades educacionais especiais e legislação;
- TEMA 3 - Processo de ensino, aprendizagem e avaliação;
- TEMA 4 - Ambiente físico da universidade;
- TEMA 5 – Locomoção;
- TEMA 6 - Rede de relações interpessoais;
- TEMA 7 - Avaliação dos serviços institucionais;
- TEMA 8 – A universidade pela ótica do estudante com necessidade educacional especial.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo serão apresentados e discutidos em oito temas distintos. Os temas estão organizados em subtemas e as categorias de respostas foram agrupadas a partir do relato verbal dos participantes com deficiência visual, física e múltipla.

5.1 TEMA 1 - ESCOLHA DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO: FATORES DETERMINANTES E NÍVEL DE SATISFAÇÃO

Esse tema contém os relatos dos participantes referentes à escolha do curso superior e da universidade. Apresenta o nível de satisfação e as perspectivas profissionais, bem como o investimento do estudante na sua formação acadêmica. Para facilitar as análises, os relatos contemplam quatro subtemas conforme serão apresentados a seguir.

5.1.1 Fatores que determinaram a escolha do curso

Constatou-se que as respostas dos participantes determinaram três fatores diferentes que nortearam a escolha profissional. São eles: 1) interesse próprio; 2) interesse devido à deficiência e 3) por influência do meio. Constatou-se que para quatro participantes, o processo de escolha foi determinado por mais de um fator.

Verificou-se que sete participantes (E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8) foram sujeitos de sua escolha profissional. Tiveram como fator determinante o

interesse próprio em virtude de identificação com algumas disciplinas, sonho desde criança, por seus valores, motivações ou experiências pessoais, como pode ser verificado na transcrição das falas:

Eu escolhi acho que tinha uns dezesseis anos. Era uma das matérias e disciplinas que eu mais gostava. Inclusive procurei conversar com algumas pessoas que faziam o curso. (E2 - B.V)

O meu interesse pessoal, minha vida toda, a minha aptidão que tive, a minha profissão. (E3 - B.V)

É um curso que tem haver com os meus valores, com as coisas que eu acredito, com a minha visão de mundo.(E4 - B.V.)

Desde pequeno, eu falava para minha mãe que eu queria ser o homem que constrói a casa. (E7 - D.ML.)

Os resultados indicam a predominância do interesse próprio na escolha do curso superior. O que vem ao encontro do pensamento de Demo (2001) que ressalta a importância das pessoas terem autonomia nas suas decisões, isto é, o sujeito deve construir sua própria história.

Oliveira e Ferreira (1998) constataram ao analisar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais especiais acompanhados na Universidade Estadual de Londrina, que setenta e cinco por cento dos estudantes, no momento da escolha profissional, foram motivados por interesse próprio.

A escolha da profissão, segundo Pereira (2003), ocorre desde criança ou no início da escolarização. Escuta-se “estude para mais tarde ser um grande homem, ter uma profissão e melhor situação financeira” ou “quando crescer o que você vai ser?”. São esses fundamentos que evidenciam o compromisso com a futura profissão. De certa forma, o desejo se torna real ao ingressar em uma universidade, com aquela motivação que foi crescendo, às vezes, desde pequeno.

Outros cinco participantes, no momento da sua opção pelo curso, relacionam a sua deficiência como um dos fatores determinantes da opção.

Eu tinha vontade mesmo é de ser médica ou enfermeira, por conta de eu não enxergar o suficiente escolhi "X" (curso da área de humanas) (E1- B.V.)

[...] eu demorei, fiquei muito chateado. Eu queria ser engenheiro. Só que depois do acidente é totalmente inviável engenharia para mim. Tem muitas dificuldades para acompanhar um curso integral. Um curso puxado...então dentro das minhas possibilidades, eu vi, a matéria que tivesse mais afinidade...dentro das ciências humanas eu fiquei com a economia . (E11. D.F)

O estudo de Profeta (2002) indicou que os participantes com deficiência visual adquirida fizeram a reopção de escolha de curso superior. Ressalte-se que a UEL permite a reopção por curso diverso ao do ingresso na instituição, para estudantes que adquirirem deficiência física ou sensorial no decorrer do curso inicial (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1998).

Para dois participantes a deficiência aparece como elemento de estímulo, ou seja, a escolha profissional vincula-se ao convívio com o seu problema. As falas, a seguir, exemplificam esses dados:

Então, quando eu entrei, pensei em fazer hematologia que tinha a ver com o meu problema...de hemofilia (E6-DML.)

O motivo foi minha doença. Aprender a cuidar de mim [...](E8-D.ML)

Nesse aspecto Vash (1988) esclarece que limitações funcionais unidas às condições de deficiência podem restringir algumas opções e indicar outras com maior possibilidades de sucesso.

Para três participantes (E6, E9, E10), a influência do meio ou a comodidade pessoal foram fatores determinantes no instante da escolha do curso. A

influência do meio é compreendida por fatores externos que podem ser: opiniões de familiares, colegas, mídia impressa ou falada e local de trabalho.

Na fala da participante E9 nota-se que a atividade de trabalho que estava vivenciando influenciou na sua escolha.

Participava de um projeto em uma ONG, e eu, era uma das coordenadoras do projeto. [...] fui lá olhar as grades dos cursos para ver o que se adequava ao projeto. E aí optei por “X” mesmo porque tem restauração que me chamou atenção do curso. Vi a reportagem e gostei. (E9-D,F)

O participante E10 não foi aprovado nos cursos cujo interesse era maior. Assim, fez a opção pelo que oferecia maior possibilidade de acesso à universidade. Além disso, buscou informações sobre o futuro curso para que a sua escolha fosse mais segura. Revelou que a escolha atendeu às suas expectativas.

[...] tinha prestado vestibular para comunicação social e jornalismo e, história [...] E como o curso de “X” tinha um número de acesso mais fácil, [...] Além do que já tinha conhecimento de amigos.... Fui, prestei para “o curso” passei e gostei. [...]foi por comodidade, porque era um dos cursos com facilidades para entrar. (E10- D,F)

Segundo Lopez (s.d) a escolha profissional, quando tomada como uma atitude de conveniência é sempre motivada por estímulo artificial. Portanto, não é espontânea, não é uma decisão com base sentimental, afetiva e obedece a um simples cálculo de vantagem material.

Sintetizando o subtema “fatores determinantes na escolha do curso” pode-se perceber que para os participantes foi um processo marcado por momentos de certezas e incertezas, limitações e possibilidades, sonhos e decepções, interesses e desinteresses, ansiedades, medos, por perspectivas de inserção no mundo produtivo, ou seja, semelhante a todos os estudantes que tentam ingressar na universidade.

Esse entendimento é reforçado por Braga (1998), ao afirmar que existem vários fatores que colaboram para determinar a escolha profissional, tais como: políticos, econômicos, sociais, familiares e psicológicos. A escolha profissional envolve não somente a influência ambiental, mas também a família, grupos, mercado de trabalho, escolas e manifestações de desejos que as pessoas têm.

De qualquer modo, segundo Amaral (1994a), o momento da escolha profissional é marcado por muitas incertezas, dúvidas e ansiedades. Atender as expectativas próprias e conciliar o interesse de familiares ou colegas é uma preocupação constante. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência, somando-se a sua própria condição.

5.1.2 Fatores que determinaram a escolha da UEL

Os fatores que motivaram a escolha da Universidade Estadual de Londrina foram respaldados por questões pertinentes a sua localização geográfica, gratuidade, o critério da qualidade de ensino e, conseqüentemente, o seu reconhecimento nacional. Constatou-se que dois participantes consideraram mais de um fator na sua escolha.

Para oito participantes (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10 e E11), a escolha da universidade deveu-se à localização geográfica, pois a universidade, estando localizada na cidade de origem, proporcionava facilidade de locomoção, menores gastos, estabilidade emocional pela proximidade e segurança de estar com a família. As falas que seguem ilustram esses dados:

[...] porque eu sou de Londrina, então a comodidade de local é muito grande [...] (E2_{B.V.})

Que moro aqui. Por ser próximo, eu não ia lagar minha família [...] (E8_{D.ML.})

[...] ser a universidade mais próxima e não ter condições de repente de estar pleiteando uma universidade fora de Londrina ou região pela condição financeira. ... foi uma questão de praticidade e de localidade mesmo. (E10_{D.F.})

A localização geográfica, apontada como um dos fatores que determinaram a escolha da universidade, vem ao encontro da importância da acessibilidade enquanto mecanismo de locomoção. Assim, o estudante pode exercer o seu direito de ir e vir com autonomia, independência e segurança.

Para o participante E11, a UEL foi a melhor opção devido a sua condição especial, que exigia tratamento de saúde contínuo, além de ter o apoio de sua família:

[...] prestei vestibular eu passei na USP. Só que depois do acidente, eu tenho um tio que é médico, então, para o tratamento e acompanhamento, ele conhece outros médicos. Então, o tratamento fica muito mais fácil aqui em Londrina. A minha família é de Londrina... Então a única opção, mesmo, é a UEL (E11_{D.F.})

Estudos realizados por Campos et al (1996) indicaram que o motivo dos estudantes do curso de Psicologia escolherem a Universidade de São Francisco, em São Paulo (SP), baseou-se na localização geográfica, seguido do valor da mensalidade e não em critérios qualitativos, como a qualidade de ensino e valorização social do curso. Contudo, a presente pesquisa indica que, ao contrário dos dados obtidos por Campos et al (1996), os participantes ressaltaram a qualidade do curso, ao realizarem a escolha da Universidade Estadual de Londrina. Cinco participantes (E1, E2, E5, E7, E9) escolheram a UEL por ser uma instituição pública e gratuita, ou pelo seu reconhecimento:

[...] porque a Universidade Estadual de Londrina é uma das melhores que eu conheço, no Paraná e no Brasil, no curso de "x"[...] (E2. B.V.)

Em primeiro lugar, porque a UEL é bem conceituada em todos os cursos e, segundo lugar a UEL não cobra mensalidade, isto, pesa para gente. (E5- D.M.)

Pública, não tenho condição de pagar uma particular, foi isso que me levou a fazer a UEL. (E9. D. F)

A escolha de universidade se constitui num elemento importante para a inserção no mundo do trabalho, isto é, fazer o curso superior em uma universidade reconhecida pelo MEC, conceituada pelos professores de cursinhos pré-vestibulares e guias de estudantes é uma das referências que alguns empregadores consideram no momento do processo de seleção do candidato.

Segundo Bastos (1995), os estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como os de outras universidades brasileiras, principalmente as públicas, têm apresentado uma característica marcante: a diversidade sócio-econômica e cultural. Essa diferença surge em decorrência do agravamento da situação econômica que traz como alternativa a inserção numa instituição pública, visando, obviamente, uma formação com qualidade e sem custos.

Um dado que merece ser registrado é que nenhum dos participantes considerou o fato da UEL oferecer um serviço de acompanhamento ao estudante com deficiência, no momento da escolha da instituição.

5.1.3 Satisfação com o curso e perspectiva profissional

Os participantes relataram o nível de satisfação com o curso, que revela as perspectivas de atuarem profissionalmente depois de formados.

Seis participantes (E1, E2, E3, E7, E9, E10) expressaram satisfação com o curso, o que sinaliza que a escolha foi acertada. Os relatos indicam que a

vivência acadêmica tem favorecido o delineamento da área que pretendem seguir, inclusive despertando o interesse em fazer uma pós-graduação e/ou seguir carreira de docente.

quilo que eu pensava a respeito, até a questão da minha própria existência, no meu dia-a-dia. [...] no futuro próximo a minha intenção e fazer mestrado e estar atuando dentro da própria [...] (E10-D,F)

A participante E9 destacou que está satisfeita com a opção, mesmo não estando mais no projeto que a motivou na escolha do curso na área de Ciências Humanas. Vislumbrava fazer pós-graduação em outra cidade, no entanto, estava preocupada com a limitação causada pela deficiência. Percebeu-se que a estudante procurava os caminhos da sua autonomia pessoal.

Hoje não estou mais no projeto, parei, ainda bem que gostei do curso. [...] Vou guardar o dinheiro para fazer pós-graduação [...] Eu gosto de restauração eu não sei se vou conseguir, por causa da deficiência [...] Eu pretendo investir nesta carreira porque eu gostei, gostei. (E9-D,F)

As falas de quatro participantes (E4, E6, E8 e E11) indicam a satisfação com o curso, mas apresentam dúvidas em relação ao futuro profissional. Por outro lado, para dois participantes (E4 e E6), a falta de definição, a dúvida, às vezes, apresenta-se acrescida da sua condição física como um fator limitante:

[...] Neste primeiro momento com a prática, estou gostando muito do que tenho visto. [...] como todo mundo arrumar um emprego. Não sei, ainda, em que área [...] não vou poder escolher muito, a perspectiva é arrumar um bom emprego, talvez fazer pós-graduação depois... (E4-B, V)

Satisfação é boa. Pensei em fazer hematologia que tinha a ver com o meu problema de hemofilia. Será que é isto? Que não tem outras coisas mais interessantes? Pensei, em minhas limitações. Uma área mais clínica e não cirúrgica. [...] coisas mais tranquilas, que não tem muito plantão. [...] Pensei em pediatria que eu gosto... (E6-D,ML)

Dois participantes (E8 e E11) não vislumbravam, naquele momento, grandes perspectivas profissionais devido às adversidades que estavam vivenciando no curso, o que se coadunava com sua condição física.

A minha perspectiva profissional, hoje nenhuma (tom de voz alto). Depois de tudo que eu passei este ano! Nenhuma (aluna refere-se à falta de apoio dos professores). Antes era trabalhar numa associação que eu recebi uma proposta [...] Ai! [...] eu tranquei. Eu vou voltar...vou terminar.[...] penso em mudar daqui para fazer um mestrado, para fazer uma especialização.(E8-D.M.)

O curso é bom. [...] Eu pensei em prestar um concurso que tem vagas reservadas...mas isto vai depender demais do meu estado de saúde. [...] Talvez eu venha trabalhar com meu pai. [...] Dependendo do andar do curso que eu tenha muito problema, porque tem muita matéria técnica. Daí eu tranco, vejo se vou fazer outro curso. Eu não estou com paciência mais de ficar brigando com professor.(E11-D.F)

Percebe-se que as adversidades vivenciadas pelos participantes têm sido um elemento desestimulador em relação ao curso e à própria universidade. Glat (1995) descreve a importância de considerar o desejo da pessoa deficiente de querer ou não pertencer a um determinado grupo social. Afinal, é ela que irá enfrentar os desafios desse novo contexto, já que o processo de interação é pessoal e não singular.

A pessoa com deficiência, ao ter que escolher sobre o seu futuro profissional, levará em conta o tipo de trabalho que irá desenvolver. Dessa forma, Vash (1988, p. 104) aponta que nesse momento pode ocorrer a “instalação de uma deficiência significativa, o simples se torna complexo e o complexo, esmagador”. A autora, no prefácio do seu livro, relata que vivenciou a experiência de ser rejeitada pelo Programa de Reabilitação Profissional:

Porque me recusei a abandonar o meu objetivo “não realista” de me tornar psicóloga e a adotar o objetivo “prático” de me tornar secretária[...] Na época [...] julguei que meu conselheiro deveria estar louco para pensar que eu, com a debilidade de membros superiores, pudesse algum dia aspirar a

um objetivo de alto nível que o integrava. Estávamos ambos enredados em preconceitos que obscureciam nossa capacidade de enxergar. (VASH, 1988)

Encontramos ainda o relato do participante E5 que expressou que o curso escolhido é muito fraco. Segundo participante, existem professores que falam errado, o que pode comprometer a formação acadêmica e profissional do estudante. Ressaltou que resolveu fazer o curso com a expectativa de atender uma necessidade pessoal, ou seja, aprender a escrever bem para exercer a profissão de advogado. Assim, esperava que o curso proporcionasse bases para exercer a sua outra profissão, como se pode visualizar na fala a seguir:

Eu achei o curso aqui muito fraco. Porque, eu poderia citar exemplos: professor que fala errado. Eu acho que um professor de “X” tem obrigação de falar o português corretamente [...] Então, resolvi fazer o curso “X” para aprimorar-me, porque um dia pretendo advogar (é formado em direito)... (E5-D.ML.)

Sintetizando esse subtema, nota-se que dez participantes estavam satisfeitos com o curso e onze tinham perspectivas de exercer a profissão. Coelho (1999) em seu estudo com universitários que apresentam deficiência, relata exemplos de estudantes que após concluírem o curso superior ingressaram no mercado de trabalho e que, como qualquer estudante recém-formado, enfrentaram os mesmos desafios, acrescidos de sua condição. O estudo revelou também a exigência que alguns empregadores faziam, mesmo após aprovação da pessoa com deficiência em concurso público, para que a universidade na qual a pessoa se graduou avalizasse a sua eficiência para o exercício profissional.

Apesar de muitas dificuldades, as pessoas com deficiência estão conquistando, a passos lentos, um espaço no mercado de trabalho. Um estudo

realizado por Profeta (2002), com mulheres que adquiriram deficiência visual prova disso. Das dezesseis mulheres participantes da pesquisa, a maioria possuía curso superior, algumas com pós-graduação e treze realizavam atividade profissionais, algumas na própria área de sua deficiência.

A inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho está respaldada pela Portaria nº 4.677/98 (BRASIL, 1998), que estabelece a reserva de vagas pré-estabelecidas, de acordo com o número de empregados, para contratação de pessoas com deficiência. O objetivo da portaria é promover o acesso desse segmento no mercado de trabalho.

Por outro lado, Sá (1994) considera que a reserva de percentual de vagas para as pessoas com deficiência pode ser mais um mecanismo para a estigmatização. A autora salienta que a pior forma de segregação é a que propicia a marginalização da pessoa em qualquer ambiente da sociedade, dificultando o processo natural de aproximação.

5.1.4 Investimento complementar na formação acadêmica

Os participantes relataram o interesse e a possibilidade de investimento complementar na formação acadêmica, por meio da participação em projetos de pesquisa, extensão e eventos. Para seis deles (E1, E2, E4, E6, E7 e E9) a importância dessa etapa reside na troca de experiência, no enriquecimento pessoal por meio de discussões e na diversidade de opções de estágios.

Eu me escrevi para um projeto de pesquisa. Não sei se fui aprovada.[...] eu optei por dois estágios.(E4-B.V.)

[...] já fui convidado umas duas vezes...não me empolguei muito. [...] entrei em contato com o centro acadêmico de medicina. E a gente desenvolve bastante atividade. (E6-D.ML.)

O relato da participante E1 mostra o seu interesse em participar dos projetos oferecidos pela universidade. Revela também a importância do acesso à informação, principalmente no que se refere aos eventos acadêmicos que são fixados em edital. Torres, Mazzoni e Alves (2002) salienta que o acesso à informação é indissociável da educação, trabalho e lazer. Para participar de qualquer atividade complementar, pesquisa ou extensão, a informação é um elemento essencial, principalmente para aqueles que têm baixa visão.

Particpei de um projeto de extensão. Foi muito bom.[...]. Saem em edital as informações sobre os projetos. E quando estamos andando no corredor, eu falo para as meninas. Dá uma olhada aí no edital, vê se não tem nada. Estava querendo fazer um projeto.. (E 1-B.V.)

O estudante E2, após ser inserido no projeto de morcegos, descobriu o sentido da visão como um elemento secundário, enquanto os sentidos do tato e audição cresceram em importância para as atividades da pesquisa em questão. A fala do participante indica a importância de oferecer oportunidade para a descoberta de habilidades desconhecidas tanto pelo estudante quanto pelo professor.

Participo [...] fazem três anos e meio que trabalho (projeto de extensão) com morcegos que é a noite.[...] então quem trabalha comigo enxergar tão pouco no escuro como eu... então assim dá para usar de outros sentidos, como por exemplo, o tato é muito importante até mesmo a audição... então se enxerga pouco lá, não precisa exigir muito da minha visão(E2- B.V)

Os demais, seis participantes (E3, E5, E8, E9, E10 e E11), apresentavam dificuldades em investir na complementação da formação acadêmica devido à falta de tempo, ou seja, não conseguiam conciliar trabalho, estudo e outros compromissos acadêmicos curriculares. A fala, a seguir, exemplifica essas informações:

[...] não tenho participado de nada, senão, não faço estágio. Porque, eu trabalho, a minha subsistência depende de mim. [...] Seu tivesse mais tempo eu teria interesse em participar de projetos de pesquisa. (E3-B,V.)

Para o participante E11, a dificuldade está focalizada na necessidade de ter um enfermeiro como acompanhante, o que envolve um custo financeiro elevado. Esse dado nos remete à seguinte reflexão: não seria uma alternativa esse estudante participar de atividades por meio de acessibilidade digital?

Gostaria. É muito difícil, eu preciso do enfermeiro que me acompanha. Eu não tenho disponibilidade de um enfermeiro um dia todo. (E11-D,F)

Pode-se constatar que a falta de condições objetivas é um elemento que dificulta a participação nas atividades extracurriculares. Mesmo tendo como alternativa ser bolsista de um projeto de pesquisa, a remuneração não seria suficiente para dispor do enfermeiro.

De modo geral, analisamos que os relatos referentes à escolha do curso e da instituição foram muito positivos, visto que os participantes, em sua maioria, foram sujeitos de sua própria escolha. O momento da escolha profissional acontece na vida da pessoa como uma das opções mais importantes, pois significa definir um projeto para o futuro sobre o ser e o que fazer. Está direcionada para algo

complexo que determinará a profissão sobre a qual construiremos o nosso futuro (LUCIARI, 1993; SANCHES, 1999).

Cabe ressaltar que os pesquisadores Silva e Campos (1992) e Campos et al (1996) indicam a necessidade das Instituições de Ensino Superior conhecerem a sua comunidade discente, por meio de um perfil, procurando levantar os fatores motivacionais para escolha do curso superior e da instituição e as expectativas em relação à profissão, adequando a formação à realidade do estudante.

5.2 TEMA 2 – DEFICIÊNCIA, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E LEGISLAÇÃO.

Este tema agrupa questões ligadas à deficiência, a necessidades educacionais especiais e à legislação. Os relatos expressam a visão do participante em relação à deficiência e o seu significado no contexto acadêmico ou social. Assim, revela a singularidade de cada participante e a forma como enfrenta a adversidade do dia-a-dia. Alguns pontos se referem ao entendimento sobre necessidades educacionais especiais e conhecimento da legislação pertinente ao ensino superior.

5.2.1 Desvelando a deficiência

Encontrou-se no relato de três participantes (E1, E3 e E9) o modo como a deficiência está sendo percebida no seu cotidiano. Eles expressaram diferentes significados, revelando: 1) a percepção dos colegas em relação a pessoa com necessidades especiais, considerando-o como um indivíduo normal; 2) a própria dificuldade de aproximação entre os pares; 3) a presença da conotação negativa da deficiência, adquirida do conceito social cristalizado em nossa cultura; e

4) a comparação com outras deficiências de acordo com o grau de severidade. As falas abaixo ilustram o que foi dito:

A gente não é tratada com diferença, [...] Como ela (colega) falou: Ela até esquece que eu não enxergo. Então, para ela, eu sou normal, não tem diferença, para mim é bom. No caso de uma pessoa com deficiência mental, por exemplo, eu não saberia o que fazer. [...] como me relacionar [...] o que falar [...] uma pessoa com cadeira de rodas [...].sei lá o que se passa na cabeça dela. (E1-B.V.)

[...] eu não me sinto menos que as outras pessoas. Então, eu não tenho uma deficiência assim tão grande.(E3-BV)

Os participantes buscam o que Omote (1994, p. 69) afirma em relação à deficiência, que elas "não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade". Independente de suas singularidades, essas pessoas revelam que estão inseridas no contexto universitário.

A percepção da deficiência, segundo Vash (1988), depende, de certa forma, de alguns fatores como: quando e como aconteceu, o tipo de deficiência, sua gravidade, estabilidade, os recursos, o temperamento, auto-estima, o apoio da família, as condições sociais, econômicas e culturais na qual a pessoa está inserida.

Entretanto, quando os participantes revelam a dificuldade de aproximação entre os seus pares, remete-nos a duas ponderações: a primeira refere-se à presença da desinformação (preconceito) e do estereótipo sobre deficiência, inclusive, entre os pares; a segunda refere-se à própria desarticulação entre eles, enquanto grupo minoritário, o que dificulta reivindicar, coletivamente, os direitos no cotidiano universitário.

Nesse sentido, Amaral (1998) nos fala dos entraves que podem ser conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos, que são os próprios mitos

que rodeiam o tema deficiência. Ou seja, as dificuldades advêm em decorrência dos estereótipos que existem em relação a deficiência, ou pela dificuldade de entender e relacionar-se com a deficiência devido ao seu grau de severidade.

Observou-se também, que cinco participantes (E4, E5, E7, E9, E10) expressaram em suas falas a percepção que têm sobre como a sociedade ou no contexto acadêmico os vêem. Esses relatos mostram os diferentes sentimentos e atitudes vivenciadas em diferentes situações e ressaltam a necessidade de mudança de atitude por parte das pessoas, embora os participantes entendam que esse é um processo difícil.

Num grupo de pessoas entre aspas normais...já é tratado meio de lado, as pessoas tem receio de chegar e conversar, dependendo da deficiência da pessoa.[...] Você vê uma pessoa na rua, mexe, chama de bobo, isto é preconceito. Falta informação dessa pessoa em relação ao outro que tem uma deficiência. (E1-B.V)

Verem você. Não que me vejam como pobrezinha [...]As minhas limitações são físicas, [...] Eu acho que uma pessoa que não consegue por vez sentir pelo outro, ela tem muito mais limitação.[...]. Seria mudar a mente das pessoas, mudar o coração das pessoas e isso eu não consigo entender como poderia ser feito. (E4-B.V.)

Os participantes E5 e E10, por meio dos relatos, interpretaram que as filas especiais foram criadas pela sociedade, portanto reforçam a segregação a partir do momento que diminui o tempo de permanência das pessoas com deficiência nos locais públicos ou privados. São enfáticos em dizer que não gostam desse tipo de atendimento preferencial, que parece vir a reforçar uma certa dependência.

Existe uma prática comum em todos os estabelecimentos públicos, privados [...] De repente você chega e tem um tratamento diferenciado. [...] como se, de repente você na fila fosse um estorvo... é uma questão cultural. [...] a sociedade nos relega a um segundo plano, colocam a gente como uma pessoa totalmente dependente, dependente do sistema. (E10-D.F)

A participante E9 relatou que após a convivência com seus pares, na Associação de Deficientes de Londrina – ADEFIL -, passou a ter uma outra

percepção da deficiência, uma mudança de concepção dessa enquanto um problema social e coletivo. Destaca o conjunto de expectativas direcionadas as pessoas com deficiência que determinam as ações das pessoas em relação a esse segmento. Outro aspecto é a importância da participação da pessoa deficiente nos movimentos sociais como um caminho para o amadurecimento pessoal e o fortalecimento para transpor as barreiras existentes na comunidade.

Eu acho que as pessoas se sensibilizam mais digamos assim; por exemplo: uma pessoa que precisa de apoio, equipamentos necessários, a cadeira de rodas, as muletas [...] Não sei se é mais visível. [...] trabalho junto com associação, as limitações que eu vejo do pessoal, [...] de algumas pessoas são terríveis. Praticamente limitadas. E você vê uma força de vontade tão grande que você pára para repensar um monte de coisa. Então, quando eu vou pensar... no meu problema, eu não penso só em mim. Você acaba desenvolvendo este lado de pensar nos outros. (E9-D,F)

A visibilidade da diferença pode facilitar a atribuição de um estigma.

Para Goffman (1988), o estigma é um atributo que torna uma pessoa diferente dos demais, de modo que é percebida como uma pessoa inferior. Para o autor, o estigma funciona como um mecanismo social, que segrega o estigmatizado tanto socialmente como psicologicamente, de forma que não é aceito pela sociedade.

É possível perceber essa situação na fala dos participantes E5 e E7, que se referem à visibilidade da deficiência e à forma como as pessoas interagem com eles. O participante E7 enfatizou a integridade de sua cognição e reforçou que o seu problema relaciona-se à locomoção devido à evolução da doença da fase aguda para a crônica. Os dados do quadro 1 indicam que devido a uma seqüela temporária de sua doença, ele precisou fazer uso de cadeira de rodas. O participante E7 vivencia uma condição específica referente à eliminação de barreiras

arq

seu segundo curso superior. Provavelmente, a diferença de idade associada a sua maneira de ser, como retratado a seguir, dificultaram o processo de interação social no curso.

Pois além de ser deficiente, falar enrolado... sou um cara grisalho, ando mancando. Então, eu também não sou uma pessoa muito sociável...[...]. Tudo isto colabora para que eu seja segregado da turma. [...] tenho outros defeitos físicos. Nunca fui um baixinho complexado. Inclusive eu não gosto de ser tratado diferentemente. Eu não gosto de ser desprezado. (E5-D.ML.)

Segundo Goffman (1988, p.59) "quando um estigma é imediatamente visível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação". Portanto, o autor discute com muita pertinência que quando o estigma de uma pessoa é muito visível determina a forma das relações interpessoais, e a atitude do outro será de acordo com a sua percepção de deficiência. Para determinadas deficiências, o uso de recursos auxiliares, como bengala e cadeira de rodas, deixa mais perceptíveis as características físicas da pessoa com deficiência.

5.2.2 A deficiência no contexto universitário

Quanto ao fato de conversar com os colegas sobre a singularidade de cada um, como um caminho para desmistificar a deficiência e favorecer a inserção social no contexto universitário, verificou-se diferentes concepções. Os participantes da pesquisa ora consideravam que esse deve ser um processo natural e ora entendiam que não haveria nenhum problema ao falar abertamente sobre a sua condição especial.

Os participantes E1, E2, E5, E6, E7, E8, E10 e E11 revelaram que, embora não tenham dificuldade para falar sobre a sua condição física, o tema deficiência só é tratado na interação com seus colegas se a conversa levar a isso. Ressaltaram que as pessoas são curiosas: algumas se aproximam e perguntam, outras tiram suas conclusões. Nota-se como é forte a preocupação dos participantes com a presença dos estereótipos referente às pessoas com deficiência.

Isso foi natural. [...] Eu tenho problema visual [...] As pessoas iam reagir de uma maneira diferente. Ah! Aquela lá (em tom alto) não enxerga. [...] vão ficar ai coitadinha [...] Como eu cheguei e não falei nada...as pessoas não deram muita importância, sabe? [...] No comecinho as pessoas vinham perguntar do meu problema.[...] Fui dizendo...foi normal. Eu não falei [...] (E1- bv.)

Queriam saber...eu falava que era hemofílico tal...tenho limitações e uso órtese. Pessoal chega, vê a gente de muleta, acha que foi acidente. (E6-D.ML.)

[...] eu nunca fui colocado, exposto ao ridículo ao diferente ou ao que é estranho.(E10-D.F.)

Os demais, participantes E4 e E9 entenderam que a atitude a ser tomada depende de cada pessoa. Para uns é mais difícil falar dos seus problemas; para outros é melhor, porque o colega, sabendo de suas dificuldades, irá entender e colaborar, evitando assim, conclusões e ações inadequadas.

Eu acho que teria que ficar a critério do indivíduo. Eu por exemplo não teria problema de falar. Só que tem pessoas que não conseguem lidar tão bem [...] com a sua limitação. [...] tem pessoa que pode ter medo do estigma. [...] isto pesa muito quando a gente tem uma certa limitação. Existe este medo das pessoas te desvalorizarem ou querem facilitar para você porque você é pobrezinho e coitadinho e não vai conseguir.. (E4-B.V.)

No começo do curso eu sentia vontade de falar para que as pessoas não se sentissem receosas no sentido de querer vir perguntar [...]porque as pessoas vão ajudá-la de alguma maneira... até a receptividade muda. Eu tenho uma amiga que vive reclamando dos meus atrasos.[...]você já parou para pensar porque eu demoro mais que você? Ela falou: Não, porque você é lerda. Eu falei: Não. O tempo que você leva para fazer uma coisa em quinze minutos, usando as mãos eu demoro trinta, o dobro, porque na verdade é meia mão que funciona legal [...] Pronto ela mudou [...] quando você começa a falar a pessoa começa a pensar, para de apedrejar, digamos assim, e passe a te compreender. É legal a pessoa te compreender. (E9-D.F.)

Autores como Glat (1995) e Amaral (1994b) afirmam que o estranho, o diferente, freqüentemente chama a atenção, causando nas pessoas reações como curiosidade, surpresa, medo, receio, espanto. Portanto, tudo que é diferente não se encaixa nos padrões da normalidade. Um outro dado significativo é que o diferente perturba porque não se sabe como agir com eles.

Um outro aspecto que sobressaiu foi a maneira como cada estudante enfrentava as adversidades do cotidiano acadêmico. Esse assunto tornou-se relevante frente à percepção de que a realidade vivenciada impõe uma série de obstáculos, sejam eles físicos, atitudinais ou pedagógicos. Alguns deles podem ser eliminados, outros minimizados, porém alguns são inevitáveis. Dessa maneira, é necessário que a pessoa se adapte à situação.

Cinco participantes (E1, E4, E6, E7, E11) relataram que o primeiro ano da universidade foi um momento novo e diferente devido aos compromissos e exigências que fazem parte da vida acadêmica. Para alguns, o novo foi interpretado como a mudança do ensino colegial para o acadêmico: acostumar-se com uma quantidade maior de material de leitura, bem como adquirir autonomia para organizar os estudos. Outros destacaram os sentimentos gerados, à princípio, por uma certa resistência da parte dos estudantes que não reconheciam a sua baixa acuidade visual pelos óculos finos. Além disso, certas pessoas tinham preconceito, receio de se aproximar, o que aos poucos foi sendo mudado por meio da convivência e da amizade. Isso ajudou a promover a inserção desses estudantes no contexto universitário.

[...],óculos é pequenino e fininho, a lente não é aquela lente enorme...então tem gente acham que é frescura. Que eu faço tipo [...] é lógica que, às vezes, você se sente humilhado [...] se sente indignada.[...] tinha uma certa

implicância, eles foram conhecendo devagarinho...[...] uma vez, no primeiro dia de aula fui conversar com uma professora: olha tenho limitação, tenho isso, isso e daí um amigo da sala veio e falou: não liga não [...] ela tira nota muito melhor que eu. E eu vejo bem sabe? (E4-B.V.)

Nos primeiros dias assim... a gente sente um pouquinho de preconceito né? Um comentáriozinho outro e depois com a convivência gente vai vendo que todo mundo é amigo.. (E6-D.ML)

No começo foi difícil. Eu mesmo fiquei constrangido no começo...foi foda. Que estou fazendo aqui,tal. Com o passar do tempo. Uns se aproximaram. Então a gente estabeleceu um relacionamento. A gente troca telefone com algumas pessoas. (E11-D.F.)

É possível perceber que os participantes tiveram receio de que a deficiência deles seja marcada pela patologia, baseada nas características pessoais, reforçando assim, a sua marca de divergente. Como afirma Goffman (1988 p.12).

... um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Seis participantes (E1, E2, E4, E6, E8 e E9) revelaram uma atitude de acomodação, em alguns momentos, frente às dificuldades vivenciadas. Ou seja, não buscaram o apoio nos setores competentes, no sentido de garantir o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, os mesmos aceitaram passivamente a realidade:

(Você se sente acanhado de procurar ajuda?) Olha, se eu dissesse que não estaria mentindo, [...] Eu sempre evito ao máximo a ponto de deixar quieto do que pedir, com um certo tempo você acaba se acostumando. Não que isto seja bom, mas você se sente meio um pouco...eu não diria incapaz...não seria essa a palavra melhor sente meio...qual seria a palavra exata...diferente entendeu? (E2-B.V.)

O participante E6 revelou alguns aspectos que dificultaram a superação dos problemas durante o curso. Pontuou a sua timidez, que o impediu de dialogar com o coordenador do colegiado de curso e racionalizou que o mesmo já tinha problemas com a infra-estrutura do curso.

[...] até tive coragem de ter uma conversar com a coordenadora do próprio módulo.[...] tem atividades meio complicada pela minha limitação. Comentou assim [...] teria de todo o direito de estar exigindo alguma coisa [...] O pessoal lá enfrenta dificuldade em relação número de gente para trabalhar esta meio complicada lá no colegiado [...] deixei passar a gente faz normal. (E6-D.ML.)

O participante E8 relatou que preferiu trancar o curso, no ano de 2002, devido às dificuldades encontradas em relação aos professores, pelo fato de não entenderem o seu problema. Para enfrentar as dificuldades, procurou apoio de profissional especializado, conforme transcrito abaixo:

[...] é muito precário estes professores.Eu tranquei [...]. Não via nem uma luzinha no fim do túnel.[...] comecei a fazer terapia (psicoterapia) há quinze dias. (E8-D.ML)

Segundo Galvão Filho (2001), as pessoas com deficiência, quando não estimuladas, assumem posições de passividade diante da realidade e da solução dos problemas vivenciados no seu cotidiano.

Em relação a esse subtema, observou-se que os estudantes buscam a equiparação de oportunidades e enfatizam que são dotados de capacidade intelectual, independentemente de sua condição física ou do grau de severidade do seu problema. Os estudantes desejam ser respeitados em sua singularidade, e isso, segundo Ferreira (2002), significa, inicialmente, assumir a sua existência em todas as dimensões, seja ela orgânica, funcional ou emocional. Portanto, ignorar a sua presença é uma forma velada de preconceito e descaso.

Para serem respeitados é preciso que se desmistifique a deficiência. Para Hermann (2002) e Silva (2003) isso ocorreria a partir do conhecimento e da informação peculiar das deficiências. Assim, os pré-conceitos deixariam de existir e

as pessoas passariam a formular conceitos baseados na realidade e não em suposições.

5.2.3 O ponto de vista dos estudantes sobre a própria necessidade educacional especial

Seis participantes (E2, E3, E4, E5, E7 e E8) reconheceram que apresentavam necessidades educacionais especiais. As justificativas foram baseadas em situações concretas: dificuldade em visualizar o conteúdo apresentado na transparência e no quadro negro; dificuldade decorrente da apreensão de conteúdo; falta de acessibilidade física; necessidade de adequação das disciplinas práticas:

[...] De como ia fazer, fazer para enxergar as coisas no quadro, na transparência. Nossa! Estava muito (falou pausadamente) preocupado. (E2 – B.V.)

Sem dúvida, eu não consigo fazer o que a maioria dos estudantes faz. E isto faz com que a gente seja especial, ser diferente da maioria das pessoas. (E4-B.V.)

Eu não conseguia ler nenhum...nem os quatros textos que ela dava. Isto por causa da dislexia né? Eu não consigo ler rapidamente como uma pessoa comum consegue ler. (E5-D.ML.)

Eu tinha necessidade, principalmente, porque não tinha facilidade de locomoção. (E7-D.ML.)

A participante E8, que apresentava um comprometimento de coluna e uma doença crônica, embora tenha dito que seu quadro não tinha o grau de gravidade de outras deficiências, foi enfática ao denominar-se como uma estudante que apresentava necessidades educacionais especiais. Cabe ressaltar que o seu

curso era o da área de Ciências Humanas, mas exigia uma grande movimentação e conseqüente impacto sobre a coluna.

Eu tenho as minhas limitações [...] perto de alguns alunos especiais eu não posso reclamar, que eu ando, enxergo, falo [...] mas existe dificuldades para conseguir fazer, alguma coisa, existe limitações neste caso acabo me tornando ...fazendo parte deste grupo (E8-D.ML.)

Cinco participantes (E1, E6, E9, E10 e E11) tiveram dúvidas em responder se apresentavam ou não necessidades educacionais especiais. Para eles, os estudantes com necessidades educacionais especiais são os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desta forma, como não apresentavam problemas cognitivos, não se enquadrariam naquele grupo.

Não. Eu não sei. Eu me considero assim quase normal. Com necessidades educacionais eu acho que não. No meu caso, as aulas que os professores dão eu acompanho bem. A minha dificuldade é a leitura. Mas eu com a lupa leio bem ou quando preciso copiar coisa do quadro alguma colega dita para mim. Ou se o professor passa alguma transparência eu xeroco. Eu me considero assim que eu não tenho tanta necessidade de ter o apoio do PROENE [...] por isto não procuro mesmo (E1-B.V.)

Olha, não sei. Eu acho que não. A aulas práticas ainda não começaram. No meu estágio [...] E eu senti algumas limitações, assim, que eu não tenho movimento total dos braços. Então, no sentido prático mesmo, seria estar movimentando caixas na prateleira, só que isto é mais prático. Agora no sentido da formação teórica não. (E9-D.F)

Um outro dado, que aparece sutilmente, está relacionado ao fato de o estudante não querer ser *acompanhado pelo PROENE*. Isso pode ocorrer em virtude dos estudantes se sentirem estigmatizados, pelo fato de terem uma idéia errônea de que universitários não podem apresentar necessidades educacionais especiais, ou, realmente, por carecerem de informações sobre os seus direitos e atividades do programa.

O participante E10 aponta um outro raciocínio ao afirmar que a universidade ao eliminar as barreiras arquitetônicas não o caracteriza como um estudante com necessidades educacionais especiais.

Olha, tirando as barreiras arquitetônicas que eu encontro todos os dias. Até porque minha deficiência me permite que eu tenha uma certa mobilidade, sem problemas sabe? Eu particularmente, não tenho. Eu me insiro bem dentro do meu espaço. Eu me insiro bem. (E10-D,F)

Ao verificar a informação sobre o termo necessidades educacionais especiais, constatou-se a falta de clareza dos participantes em relação a essa terminologia. Três participantes (E6, E7 e E11) relataram que não conheciam o termo e seis (E1, E2, E4, E3, E5, e E8), embora já tivessem ouvido falar sobre o termo, não possuíam nenhum tipo de informação sobre ele:

Não sei o que é (E7-D,ML)

Esse termo específico não. Na "X" a gente tem uma disciplina chama educação especial...então a gente fala...estudantes portadores de necessidades educacionais especiais... (E1-B,V)

Não profundamente, já ouvi isto quando era mais novo, [...] Que tinha escolas especiais. Agora necessidades educacionais especiais eu não tinha visto (E2-B,V)

Dois participantes (E9 e E10) conheciam o termo, porém tinham posicionamentos diferentes sobre ele. Para E9 o termo contempla as necessidades das pessoas com deficiência; para E10 o conceito é assistencialista e todas as pessoas apresentam necessidades especiais.

Eu acho que não há nada de necessidades especiais. Eu acho que o termo se utilizou, que colocaram é, para de repente, fazer o seu assistencialismo barato. Eu acho que a gente tem limitação, como você tem limitação, como todos têm limitação. Seja ela física, seja ela mental, [...] E as limitações a gente tem de passar a conviver com essa limitação. [...] A nossa sociedade é uma sociedade hipócrita sabe! Que vê a necessidade especial uma maneira de excluir, sabe! [...] não ter você por perto. (E10-D,F)

Pode-se observar que a falta de clareza, pela amplitude do termo e trajetória histórica das pessoas com deficiência, foi um elemento que, talvez, tenha dificultado aos estudantes responderem a questão sobre o seu reconhecimento como um estudante com necessidades educacionais especiais.

As interpretações apresentadas pelos participantes sobre necessidades educacionais especiais são interessantes do ponto de vista terminológico, o que leva à origem desse termo. Como apresentado anteriormente, quase todos os participantes não tinham informações detalhadas sobre o mesmo e sabe-se que essa expressão não foi criada a partir de uma reivindicação de grupos minoritários específicos. Pelo contrário, foi criada e apresentada em legislação. Assim, é esperado a não-incorporação do termo para o grupo que foi entrevistado na presente pesquisa. Na verdade, os participantes expressam e descrevem suas necessidades, porém não as rotulam com nenhum chavão: *portadores de necessidades especiais ou estudantes com necessidades educacionais especiais*.

A fala do participante E11 expressa a necessidade da delimitação da população, por meio de critérios e objetivos tendo em vista que o conceito necessidades educacionais especiais é muito vago e genérico.

Eu acho que é pegar um laudo técnico. E alguém, que entenda passar isto de uma maneira acessível para o meio. Olha, o aluno vai ter este problema. Então, você não pode forçar isto, aquilo. Se o aluno tiver mal vai ter que parar, coisas desse tipo. [...] saber para passarem para o professor, este aluno tem isso, seria muita mais interessante.(E11-DF)

Nota-se que o conteúdo da fala anterior se dirige para uma descrição das reais características dos estudantes com deficiência, ou seja, a *necessidade* não é apresentada por uma única expressão que espelha sua condição física. Pelo contrário, a explicação concreta de sua condição física é que é

ressaltada com o objetivo de nortear um procedimento de atuação para o meio educacional.

O PROENE é mediador entre o estudante, o coordenador de colegiado de curso e os professores. Na prática profissional, vivencia-se situações em que o estudante prefere, sozinho, conversar com os professores. Outros optam para que a equipe converse antes com os professores e outros preferem fazer uma reunião envolvendo o estudante, o PROENE e os professores. O importante é respeitar a singularidade de cada um e em conjunto com o estudante delinear o que é o melhor para si. Reforçando essa idéia, Carvalho (1997) ressalta que é preciso evitar uma postura assistencialista em respeito a todo o percurso do estudante para ingressar na universidade.

As pessoas com deficiência vivenciam em seu cotidiano inúmeras barreiras, inclusive de ordem educacional, que precisam ser consideradas ao viabilizar o acesso, o ingresso e a permanência em qualquer nível do sistema educacional, inclusive na universidade.

Carvalho (2000) entende que as pessoas com necessidades educacionais especiais necessitam de respostas educativas de qualidade que deveriam viabilizar o acesso às experiências de aprendizagem, de modo a favorecer a aquisição do saber e do saber fazer. Tais respostas precisariam contemplar a criatividade, estimular a reflexão e a crítica. Nesse sentido, as disciplinas do currículo deveriam apreciar atitudes e valores como o respeito à diversidade. A autora ressalta, ainda, que a resposta educativa deve promover o exercício da cidadania.

5.2.4 Informação sobre a legislação no ensino superior

Esse subtema reflete o conhecimento ou não que os participantes têm a respeito da legislação no ensino superior, no que se refere às pessoas com deficiência.

Seis participantes (E1, E2, E5, E6, E7, E10, E11) indicaram possuir informação sobre a legislação, mas somente o E11 demonstrou melhor conhecimento sobre as garantias que a mesma oferece. Outros, embora revelem um certo domínio do conteúdo da lei, não demonstraram, em suas falas, que estão conscientes da sua importância para que, realmente, tenham garantido uma formação acadêmica com qualidade. Além disso, alguns ressaltaram os obstáculos para efetivá-la, inclusive decorrentes de barreiras atitudinais.

[...] Eu acho que na legislação, ela é bem completa o problema está na prática dos professores e os profissionais que atendem as pessoas com deficiência. [...] muitas pessoas não conhecem as leis...como vou trabalhar com uma coisa que não conhece(E1-B,V.)

Sei que existe (legislação), mas não conheço. Se não me engano, [...]eles têm obrigação, uma coisa até meio obrigatório por lei, da universidade. Só que não adianta eu forçar uma pessoa, ela fazer aquilo que ela não quer, porque ela não vai fazer bem feito e vai ficar com birra de você. (E2-B,V.)

Eu sei tudo. Eu sei absolutamente tudo. O que está na lei me ampara amplamente (falou em tom de voz alta). [...] Por exemplo, este negócio da prova de estatística, este problema do computador, esta confusão toda. Isto aí é um problema causado pela instituição que eu não tenho nada a ver. Então neste caso eu estou plenamente respaldado pela lei. Só que eu não vou fazer confusão por causa de uma prova. [...] Tenho problema com um ou outro professor, mas tenho vários professores que são gentis, compreensivos. Então não posso entrar contra a instituição como um todo. Eu só entraria contra a instituição se tivesse um ambiente generalizado e de discriminação. (E11-D,F)

Pode-se constatar que a legislação em relação ao ensino superior é recente e avançou em relação ao estudante com deficiência no ensino superior, entretanto, a resposta das universidades não vem na mesma proporção.

Quatro participantes (E3, E4, E8 e E9) informaram que não conhecem a legislação específica para o ensino superior.

Não conheço (E3 – B.V.)

Não. Não, não temos...eu nunca perguntei na verdade eu nem sabia que tinha uma legislação par estudantes assim (E9-D.F)

O Ministério da Justiça (2002. p.2), na Campanha Nacional de Inclusão das Pessoas Portadoras de Deficiência, refere-se ao problema.

Os problemas decorrentes da desinformação, no âmbito da sociedade como um todo, quanto dos próprios beneficiários dos direitos públicos, têm contribuído para que o Brasil, que tantos avanços tem registrado no aperfeiçoamento legislativo no campo da deficiência, registre indicadores sociais tão desfavoráveis para os destinatários legítimos de políticas sociais básicas. Significa, portanto, que nem a população em geral, nem os próprios portadores de deficiência têm conhecimento efetivo de seus direitos constitucionais e das que lhe são direcionadas.

São inúmeras as leis que estão à disposição da pessoa com deficiência. Elas estão presentes na área da saúde, na seguridade social, no transporte, na educação e no trabalho. Sabe-se porém, que nem todos os artigos das leis são auto-aplicáveis. Muitas vezes, precisam ser regulamentados por leis federais, estaduais e municipais, o que os tornam morosos.

Cabe ainda ressaltar que muitas pessoas com deficiência e mesmo profissionais ligados à área desconhecem a existência do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE - e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE - que são órgãos de defesa de direitos, articulação e coordenação das políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Como todo cidadão, as pessoas com deficiência precisam conhecer os seus direitos para poderem reclamá-los e ter acesso a tudo o que está preconizado. Sabe-se que nem todo esse aparato legal tem sido suficiente para garantir os seus direitos de forma que a sociedade reconheça e aceite a diversidade. Portanto, o tema teve como finalidade conhecer, entre os participantes do estudo, o nível de conhecimento sobre a legislação que os ampara no ensino superior. Entende-se que para fazer uso de seus direitos, é essencial que a pessoa conheça os dispositivos legais.

Vitaliano (2002, p. 15), com base em diferentes autores, ressalta que a Educação Especial vivencia uma série de contradições, como: 1) o não cumprimento da legislação, no que se refere à garantia da educação de qualidade para a efetivação da cidadania; 2) o desconhecimento da dimensão e da demanda educativa referente ao problema da deficiência e a falta de políticas e estratégias efetivas sobre a forma de abordá-lo; 3) o atendimento não-satisfatório e de baixa qualidade. Tudo isso resulta em procedimentos que cooperam para a legitimação da exclusão e seletividade nas escolas públicas. A autora conclui que somente uma boa legislação, política e pesquisa não são suficientes; “é necessário torná-las acessíveis, oferecer as condições necessárias a sua implantação e, principalmente, possibilitar que os reais envolvidos participem do processo de sua construção”.

5.3 TEMA 3 - PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

O presente tema contempla a importância da acessibilidade durante o processo de ensino, aprendizagem e avaliação para que o estudante com deficiência possa concluir o seu curso com qualidade. As falas revelam como ocorreu o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, isto é, como foram desenvolvidas as atividades, em sala e extra-sala de aula, forma de estudar, processo de avaliação, as estratégias e os recursos de apoio pedagógicos utilizados, pelo docente e o discente especial, durante o processo de formação superior.

5.3.1 Processo de ensino-aprendizagem

Este subtema revela as condições para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente intra sala de aula, como também o extra-sala de aula, que compreende os espaços de prática de laboratório, de estágio, internato e atividades de campo, de acordo com a denominação da grade curricular de cada curso. Nesse subtema, será apresentado o ponto de vista do estudante no que diz respeito à acessibilidade e à informação para o seu processo de aprendizagem, em dois momentos: 1) com estratégias, recursos e apoio e 2) sem estratégias, recursos e apoio.

Em relação à dimensão de oferta de uso de estratégias, recursos e apoio, os participantes relataram que os professores adotaram condições pedagógicas de forma a promover o acesso a informações dos conteúdos apresentados em atividades de sala e extra-sala de aula.

Os participantes revelaram não encontrar dificuldade de aprendizagem e o cumprimento de suas atribuições quando proporcionado condições efetivas. Três deles, E2, E3 e E4, indicaram em suas falas que o fornecimento do material em disquete, cópia da transparência ou em fonte ampliada são meios que facilitaram o estudo, proporcionando condições efetivas de aprendizagem.

Teve professores que editaram uma apostila [...] me deram o arquivo [...] eu ampliei e fiz a impressão. (E2-BV)

[...] essa professora que me forneceu o material em letra maior. [...] As transparências tinham um tamanho grande bastante legível para mim, bem confortável (E3-BV).

[...] tem lógico, aqueles, que entregam a transparência, que levam xerocada [...] que fazem as coisas corretamente. . (E4-B.V.).

Quatro participantes (E4, E5, E7 e E11) ressaltaram em suas falas que, devido às dificuldades decorrentes da deficiência, como se organizavam para “prestar atenção” nas discussões que ocorriam em sala para apreensão do conteúdo, além da leitura prévia dos textos que seriam discutidos em sala de aula. O participante E7 disse que complementava os registros de aula com xerox do caderno dos colegas. Contudo, o xerox para o participante E5, devido ao quadro de dislexia, não resolvia seu problema.

[...] quadro de giz, não consigo ver quase nada. [...] Daí eu ouço, eu sei do que eles estão falando porque eu li o texto antes. (E4-B.V.).

O professor, ele deu os livros, deu o material para estudar. [...] assim, aprendo só ouvindo. Meu aproveitamento é basicamente nas aulas expositivas (E5-D.ML.).

Na aula eu não copiava, tirava xerox dos meus colegas. ... (E7-D.ML.).

O participante E11 relatou que a sua permanência em sala de aula seria para atender uma formalidade acadêmica, pois percebia que o seu

aproveitamento não era bom, devido ao efeito da medicação diária deixá-lo *zozzo*. Nos registros do PROENE, verificou-se que o estudante tem autorização para chegar um pouco mais tarde e sair um pouco mais cedo em virtude de seu quadro de saúde.

Para falar a verdade a aula não faz muita diferença para mim não. Porque eu tenho que ir para aula, tenho que tomar um Lexotam, daí eu vou lá para aula. Acordo cedo estou meio *zozzo* [...] Eu estudo em casa. E11-D,F)

Provavelmente, para os participantes E5 e E11, o uso do computador como um meio para acessibilidade digital contribuiria para o processo de aprendizado e para sua interação com os professores e colegas.

Seis participantes (E1, E2, E4, E5, E7, E11) elucidaram em suas falas o modo como se organizavam para participar, em sala de aula, das atividades programadas pelo professor, utilizando outros recursos didáticos alternativos, como o mapa de idéias, além do auxílio dos colegas, o que reforça o processo de interação existente entre os estudantes.

Normalmente eu só explico mesmo. [...] é melhor memorizar mesmo, à parte, que me cabe no seminário e falar o que lembro na memória (E1 – B.V.).

[...] O mapa de idéias [...] Você coloca a palavra chave e vai ligando com giz em folhinha de sulfite e forma um mapinha com os conceitos chaves e a pessoa está lá no fim e ela vai vendo o que foi desde o começo. (E 4-B, V.)

Meus colegas ajudaram, aí eu fiquei encostado no quadro e expliquei [...] quando precisava mostrar alguma coisa, na transparência [...] eles mostravam a transparência e eu ficava falando e explicando, (E 7 – D.ml.).

Gasparetto (2001) ressalta que o estudante com baixa visão, de forma geral, tem facilidade de se adaptar às condições escolares, estando sempre

interessado em aprender e realizar as mesmas atividades, tal qual as pessoas de visão normal.

Em relação às atividades extra-sala, os participantes relataram que, além do apoio do professor e utilização de recursos tecnológicos, tiveram cooperação dos colegas, o que facilitou o acesso à aprendizagem, pois não foram expostos em sua singularidade.

Oito participantes obtiveram apoio para o desenvolvimento de atividades práticas, como estágio, atividade de laboratório ou de campo. Os dados indicam que essas necessidades foram relativas, transitórias ou permanentes, devido a: 1) dificuldade de mobilidade; 2) dificuldade de visualizar o conteúdo; 3) dificuldade de pegar objetos; 4) características de curso referente ao conteúdo das atividades extra-sala.

Teve visita geológica nos morros [...] falei para o professor que não podia ir, ficar andando [...] ficar subindo morro [...] Ele falou: tudo bem, eu trago as amostras e daí a gente marca um horário e eu explico com amostras que gente vê no campo você vê em laboratório. Isto é respeitar. Ele me passar o que eu não podia ver ele me passou. Foi ótimo (E 7^{-D}. ML.).

Para Blanco e Duck (1997), o ensino de qualidade para os estudantes com necessidades especiais depende da formação e do desenvolvimento profissional do professor. Pode-se inferir que o professor citado teve uma atitude de flexibilização do conteúdo curricular, buscou alternativas para facilitar o acesso do estudante à aprendizagem, de forma a não colocá-lo em desvantagem, tratando-o com respeito e sem uma postura assistencialista.

Ainda em relação a atividades desenvolvidas fora da sala de aula, para quatro participantes (E1, E2, E3, E9) o estágio ocorreu dentro de suas expectativas, com adoção de algumas estratégias e apoio dos colegas, inclusive para a locomoção. Segue exemplos das falas dos mesmos:

[...] a gente está fazendo em dupla. [...] a minha colega vai ficar com a parte de escrever no quadro e corrigir os cadernos. E eu vou ficar com a parte expositiva, explicar o conteúdo que vai trabalhar. Eu acho ótimo. Eu sempre preciso de alguém comigo, para me ajudar andar. [...] Tem coisa que eu não dou conta, que nem corrigir os cadernos das crianças. (E1-B.V.).

Eu tenho uma amiga que faz estágio comigo. É da minha turma, então, dificuldade, quando eu a tenho, me auxilia. Seria mais dificuldade de estar removendo uma caixa de prateleira alta, [...] (E9.D.F.).

Segundo Carvalho (1998, p.21) “o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem”. Portanto, é preciso que o professor conheça, respeite as características e necessidades educacionais especiais do estudante, para organização do ensino que tenha qualidade de aprendizagem.

Os participantes com baixa visão foram os que mais expressaram, em suas falas, as necessidades educacionais especiais, referentes a estratégias e/ou uso de recursos de apoio. Tais necessidades compreendem: 1) fornecimento do xerox da transparência anteriormente, a fim de favorecer o acesso ao conteúdo discutido em sala de aula; 2) transparência com fonte ampliada; 3) fornecimento de disquete com o conteúdo de material, que permitiria a ampliação da fonte de acordo com a necessidade do estudante; 4) recebimento de textos antecipadamente, dentre outras.

Segundo Gasparetto (2001), o estudante com baixa visão pode apresentar dificuldades para enxergar de longe ou perto, no entanto, tais necessidades podem ser eliminadas ou minimizadas por meio do uso de recursos ópticos e/ou não-ópticos, recursos de informática ou eletrônicos. Cabe ressaltar que esses recursos foram desenvolvidos para auxiliar o estudante a realizar as suas atividades, utilizando-se para isso de seu resíduo visual.

Os participantes com deficiência física e múltipla, de acordo com a especificidade de cada um, revelaram a necessidade de: 1) apoio para o desenvolvimento de atividades práticas; 2) estratégia diferenciada para

apreensão do conteúdo de atividade extra-sala de aula; 3) mobiliário adequado e 4) acesso em sala de aula.

Os relatos dos participantes demonstram que pequenas adaptações feitas pelos professores colaboraram para o seu processo de aprendizado e os fizeram sentir-se mais seguros, autoconfiantes e inseridos no contexto acadêmico.

De acordo com Baumel (2001), os recursos didáticos mobilizados pelo docente refletem a relevância do seu papel e a sua variedade, sendo que a autora destaca as tecnologias como indicação imperativa nos dias atuais.

Os relatos também apresentam situações adversas que dificultam a acessibilidade ao ensino, ou seja, enfatizam a falta de estratégias, recursos e apoio no processo de ensino aprendizagem apresentado em ou extra-sala de aula. Tais informações estão presentes, nas falas dos participantes com baixa visão. Segundo eles o professor, ao usar de recursos audiovisuais, como retroprojeter e filmes, dificultava a participação e o desempenho em sala de aula. Revelaram os sentimentos despertados e o stress a que foram submetidos pela falta de atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Transparência é uma mancha branca que tem lá, na frente, uma luz branca e acabou. Eu não enxergo mesmo. Precisaria de pelo menos ter uma cópia para mim, do que ele está mostrando ali na frente. O que de repente outro estudante não precisaria. [...] Eu, geralmente, não enxergo por mais que tente ampliar, colocar o retroprojeter para trás assim. Eu pedia: deixa então eu tirar xerox da transparência? ...Antes de mostrar chegava, Ah! Esqueci! (E2 – B. V).

[...] o ano passado, uma professora... Eu pedi durante a aula, três vezes, para ela me dar transparência. Eu já estava, assim, quase chorando de tristeza. Meu! Como pode. Era só falar tô! (estava emocionada, quase chorando)...Mas, eu sempre procuro relevar. Levar na boa porque não adianta. (E4-BV)

Amaral (1998, p 17), ao falar sobre os mitos, cita o da “correlação linear”, isto é, se uma atividade é boa para uma pessoa com deficiência, então é boa para todos os deficientes naquela situação. O relato da participante E3 destacou a condição favorável devido à ampliação da fonte de transparência. No entanto, essa não é a mesma realidade dos participantes E2 e E4 que precisam, antecipadamente, de uma cópia da transparência para acompanhar a exposição da aula.

Quanto à utilização do filme legendado, as participantes E1 e E4 têm dificuldade em acompanhá-lo devido à sua condição física, que ainda causa um cansaço visual.

[...] passam vídeo dublado ou então sentam comigo e vão lendo a legenda, ou me explicam o documentário. (E1-B. V.).

[...] porque as TV da UEL são enormes, de quatorze polegadas. Então, para ver o filme sem legenda já é horrível, horrível. E os filmes com legenda impossível. Há docentes que usam filmes como avaliação [...] Realmente é muito difícil. [...] na casa dos meus avós que tem uma TV grande de trinta e três polegadas, ainda assim, é ruim. No fim do filme eu não estou vendo nada na minha frente, mas, às vezes, o sacrifício é necessário. (E4-B. V.).

De acordo com Glat (1995), os professores estão despreparados para receber estudantes portadores de necessidades educacionais especiais. Estudo realizado por Michels e Sarriera (2000) sobre a inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário, indica o preconceito existente, devido ao desconhecimento que os docentes têm sobre necessidades específicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A participante E4 optou por atuar, simultaneamente, em dois campos de estágio, um na área hospitalar e outro na prefeitura. Ela expôs o quanto uma atitude de proteção a fez sentir-se discriminada no estágio além do stress que

vivenciou. Em razão disso, resolveu conversar com as profissionais na busca do seu direito de igualdade de oportunidade.

[...] Eu fiz opção pela enfermagem [...] simplesmente as outras meninas foram alocadas na opção delas e eu não fui. Então eu ouvi [...] quinhentas mil desculpas ... só que isto para mim foi muito horrível (entonação de voz alta) sabe! Destruí mesmo. Eu achei, assim, extremamente, cruel; (entonação de voz alta)... fazer isto comigo. [...] Daí no fim eu chorei de tristeza mesmo sabe! Ridículo chorando na frente daquele monte de mulher. [...] eu estou conseguindo dar conta de tudo que estão dando para eu fazer [...] inclusive estou na prefeitura também agora fazendo visita domiciliar. Não enxergo bem, tem o motorista que pode me levar [...] você pode destruir uma pessoa com quatro ou cinco palavras... acabar com a perspectiva daquela pessoa de futuro dela sabe!(E4-B, v.).

Segundo Heidrich (2000), não se pode, em nenhuma circunstância, privar a pessoa com deficiência de uma experiência real em razão de que toda prática serve para atenuar uma predisposição ao isolamento. A autora ressalta que as pessoas com deficiência não esperam atitude de piedade ou compaixão, desejam e buscam assumir as suas responsabilidades.

A fala do participante E2 revelou as diferentes dificuldades vivenciadas nas atividades práticas do seu curso. Devido à limitação da sua capacidade física, conviveu com muitos problemas, ora porque o professor não proporcionava o ensino e também não cobrava na avaliação, ora porque sua necessidade era muito individualizada. Assim, não chamava o professor para não ter que interromper a aula a todo o momento. Neste caso, pode-se inferir que haveria a necessidade de uma aula individualizada, como pode ser visualizado por seu depoimento:

[...] tinham estruturas que não tinham como ver e não tinham como colocar em videomicroscopia. Então, simplesmente, se cair na prova, não vou considerar para você. [...] Algumas coisas eram visíveis, não precisava de ajuda de ninguém, porém, algumas outras células eram pequenas demais, [...] Então, neste caso, eu precisava da ajuda do professor. [...] é outras

partes como, zoologia, onde não havia necessidade de repente de microscópio, só de lupa [...] Não tem como interromper a aula toda hora. Precisaria de ajuda a todo o momento, então, algumas coisas você acaba deixando para trás. Às vezes, eu via o desenho de alguém que estava copiando, então, olhava para lâmina depois para o desenho, ajudava um pouco. (E 2 – B.V.).

Os últimos relatos demonstram haver uma lacuna entre o real vivenciado no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais externos e internos e pela Política Nacional de Educação de Especial. Ou seja, a universidade tem o compromisso de oferecer, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às especificidades das pessoas com deficiência. Essa determinação está indicada no art. 29, do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999b), definidos como: I) adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados e III) adequação de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Em razão dessa lacuna, cria-se um ambiente inacessível em sala de aula de tal maneira que dificulta a inserção do estudante nas atividades de ensino.

Para complementar as considerações acima, Santos e Carmo (1998, p. 304) dizem:

[...] a formação acadêmica deve pautar-se num processo de desenvolvimento cultural e científico, comprometida com uma ação política justa e democrática, preocupada principalmente, e, sobretudo com a superação do poder e da opressão presentes nas relações pedagógicas.

Os estudantes universitários com deficiência que participaram do estudo realizado por Michels (2000), pontuaram que a universidade necessita adequar o sistema pedagógico e à metodologia de ensino a esse segmento.

Seis participantes (E1, E2, E3, E4, E5) revelaram que, devido à sua condição física, encontravam dificuldades relacionadas à: digitação dos trabalhos,

leitura de textos, qualidade do xerox, excesso de textos para leitura, dentre outras. Pelas falas abaixo, percebe-se os principais problemas encontrados pelos estudantes:

Tenho um pouco de dificuldade ... assim com os textos, às vezes, os professores passam xerox que está meio apagado, ou a letra meio pequena, tem que estar pedindo para alguém fazer a leitura para mim. (E 1-B. V.)

O computador é muito difícil para mim. Hoje em dia está tudo informatizado até a biblioteca. Sei que é ótimo, assim, porque, às vezes, posso tentar ver ou pedir para alguém ver para mim. [...] eu sei que tem programas que facilitam muito. Como eu não tenho computador em casa, acabo deixando para lá. (E4-B. V.)

Ao que tudo indica, a acessibilidade ao espaço digital não atingiu os participantes da pesquisa. Estudo de Torres; Mazzoni e Alves (2002) enfocam a importância do espaço digital, principalmente para o acesso a informações por usuários de bibliotecas.

Para Denari (1999, p.104) a mudança nesse panorama não cabe somente à mudança das atitudes pessoais do professor; torna-se imprescindível, além disso, “a construção de um projeto pedagógico que valorize a liberdade, a cultura da sociedade e das instituições educacionais e a distribuição da responsabilidade no exercício profissional”. Dessa forma, a universidade, enquanto espaço de formação profissional, deve estabelecer convênios junto a sua comunidade externa para desenvolver as suas atividades extra-sala de aula, preparando essa comunidade para a convivência com as pessoas que têm necessidades especiais. Portanto, cabe à universidade facilitar a inserção do estudante com necessidades especiais, não somente no seu espaço institucional, mas em toda extensão de suas ações.

5.3.2 Forma de estudar

Para sete participantes (E1, E4, E5, E6, E7, E8 e E10) a opção indicou que o estudo individual é vantajoso porque apresenta condições como: maior rendimento, menor dispersão e a autonomia para escolher o melhor horário para o estudo. Para sete participantes a atividade em grupo é pouco produtiva devido às conversas paralelas, que prejudicam a aprendizagem.

Eu acho que me concentro melhor quando estou estudando sozinha (E1-B.V.)

Sozinho. E que em grupo é comum se dispersar um pouco. [...] costumo estudar de madrugada...mais tranquilo, silêncio, posso seguir meu ritmo também (E6 - D.M.L.)

Contudo, o participante E10 relatou que a preferência por estudar sozinho, presente desde o primeiro ano na universidade, ocorre em virtude de suas idéias divergirem das de outras pessoas. Essa atitude pode estar relacionada às experiências negativas vivenciadas na sua trajetória de vida, quando diz: “de repente ser podado na sociedade”.

Eu tenho, algumas vezes, idéias e pensamentos que, às vezes, chocam as pessoas. [...] por uma questão de repente ser podado pela sociedade ou até como uma questão de acomodação minha. Eu gosto de estudar sozinho, gosto de fazer as coisas da minha maneira.[...](E10-D.F)

Os relatos de três participantes com baixa visão indicam a preferência pelo estudo em grupo. Parece que isso está fortemente relacionado ao fato do participante ter problemas de visão. Assim, E1 cita que o trabalho de pesquisa na biblioteca fica “tranquilo” de ser feito em grupo, mas quando é preciso deslocar-se para outro lugar, encontra maiores dificuldades porque não tem ainda

autonomia de mobilidade. Infere-se daí que a preparação das bibliotecárias para receber estudantes com deficiência ainda é precária no ambiente universitário brasileiro. Manzini et al (2002b), ao realizar uma pesquisa em universidade estadual com estudantes que apresentavam alteração motora, colheram informações que indicaram duas dificuldades de acesso na biblioteca: 1) locomoção e mobilização até o prédio, 2) dificuldade de acesso ao material, ou seja, para retirar um livro na biblioteca era necessário identificá-lo em um arquivo escrito em tinta (e não em braile) ou identificar em um terminal de computador que não possuía programas destinados à leitura de tela, como o virtual vision¹³ ou como o dosvox¹⁴. Para resolver esse problema, os participantes de pesquisa necessitavam da ajuda de amigos ou colegas de classe. Esse dado é interessante, pois se assemelha às informações fornecidas pelos participantes com baixa visão.

O participante E2, também com baixa visão, apresentou como argumento o fato de que o trabalho em grupo é importante porque “uma pessoa lê e as outras escutam”, como exemplificado a seguir:

Quando a gente tem que fazer uma pesquisa na biblioteca, todo mundo se encontra na biblioteca e faz junto. [...] quando as pessoas falam: vai você em, tal lugar. Vê isso...daí não dá fica mais difícil. (E1-B.V.)

[...] entra um pouco em capacidade física. Por eu não enxergar muito bem, [...] Uma pessoa lê e as outras escutam e depois discutem. Eu aprendo muito mais escutando do que vendo alguma coisa. Então, para mim é muito mais vantajoso estar em grupo. (E2-B.V.)

¹³ O virtual vision é um programa que foi desenvolvido pela Fundação Bradesco em parceria com a Micro Power, destinado a pessoas cegas. O programa funciona como um leitor de tela e serve para o Windows e para programas como Word e Excel. Faz também navegação pela Internet.

¹⁴ O Dosvox é um programa que foi desenvolvido pelo professor José Antônio Borges, da UFRJ e que permite a pessoas cegas utilizarem um computador por meio do uso de sintetizadores de voz. Assim, podem desempenhar tarefas que possibilitam autonomia no estudo e trabalho.

Os participantes E7, E8 e E9 relataram que, em algumas disciplinas ou atividades desenvolvidas, o estudo em grupo auxiliou-os na compreensão do conteúdo.

Quando é matéria vai ser mais de cálculo, a gente estuda em grupo. (E7-D.ML.)

Prefiro estudar em dupla Eu me concentro mais, eu não tenho concentração...se eu pegar um livro, eu leio ele inteiro numa boa , mas se eu tiver que ficar ali maçante.[...] A gente lê cada parágrafo e discute. (E8-D.ML.)

Depende da atividade [...] é sempre legal você ter opiniões dos outros [...] às vezes, você não consegue absorver direito o conteúdo e, daí outra pessoa conseguiu. [...] As duas formas são boas. (E9-D.F)

Cabe salientar que uma das principais dificuldades da pessoa com comprometimento de mobilidade é a locomoção. Dessa forma, reunir-se em grupo pode ser uma tarefa complicada se o local escolhido não for acessível para o estudante com mobilidade reduzida ou que utilize cadeira de rodas.

No caso específico do estudante E11, fazia-se necessária a presença de um enfermeiro que o acompanhava durante as atividades acadêmicas, inclusive para auxiliar na locomoção, o que também acontecia com E1, que dependia de alguém para levá-la e trazê-la.

O participante E11 relatou que conseguia participar das atividades por meio de Internet e e-mail, fato que fortalecia seus laços de amizade com os colegas de turma.

Para ir à biblioteca é meio complicado....Se tivesse outro acesso...totalmente inviável [...] (Participa das atividades em grupo?) Participo. Cada um faz a sua parte. Eu aqui em casa digito. Digito e pego um pouco do scanner. O trabalho é fácil. Eu mando por e.mail ou senão eles mandam uma parte. Tem um monte de gente, colegas meus, eles não conseguem fazer os exercícios de matemática, eles mandam para mim. Eu resolvo e mando de novo para eles. (E11-D.F)

De acordo com Stainback e Stainback (1999), as atividades extra-sala de aula, para os estudantes com necessidades especiais, constituem-se em um caminho para criar e apoiar oportunidades de estreitamento de amizades na escola, bem como para as outras atividades sociais.

Sabemos, hoje, que a tecnologia pode ser um importante recurso para que pessoas com deficiência física, sensorial e múltipla possam comunicar-se e participar mais intensamente da vida social, acadêmica e profissional. Essa tecnologia deveria, então, estar disponível no ambiente universitário, como indicado na Portaria n^o 1.679/99 (BRASIL, 1999a).

5.3.3 Processo de avaliação acadêmica

As falas de oito participantes (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E10 e E11) revelaram a necessidade, principalmente dos participantes com baixa visão, de adaptações no momento da avaliação. Indicaram que tal procedimento foi viabilizado por alguns professores. Um outro dado importante é que os participantes não solicitaram ampliação do tempo para provas teóricas, e sim, a necessidade de modificação na ordem ao fazer a prova prática em determinada disciplina.

Os professores ampliam um pouco a letra. Como eu tenho ajuda da lupa, então, para mim vai tranquilo também. Eu consigo ler, escrever normal.[...]

(E1-B.V.)

(Na prova prática como eram feitas?) Precisa de mais tempo. Eu precisava ser o último. [...] Eu precisava manusear na mão para ver exatamente o que era entendeu! Usar o tato, só que estas estruturas não podia ser mexidas antes que as outras pessoas vissem, poderia mudar um alfinete do lugar uma coisa assim. Então, era ficar por último que eu poderia mexer e não teria problema. [...] É um dos professores que me atendeu melhor até hoje, sempre me dava prova ampliada (E2 – B.V)

Só que sou muito lento, mas as provas da UEL eu não vou pedir dilatação de tempo entendeu. (Você precisou de maior tempo para fazer as provas?) Não foi preciso.[...]...achei que não devia pedir mais esta. (E5-D.ML.)

Tinha a mesma dificuldade. (de escrever) Trazia o elástico, de amarrar dinheiro, colocava a caneta, tinha quem segurava e amarrava ela. Eu fazia isto, só nas provas e mesmo assim eu escrevia devagar. Eu sempre conseguia acabar a tempo. (E7-D.ML.)

Gosto de fazer a prova aqui.[...] O ano passado tive aula com a professora "X" ela é membro do colegiado. E ela me conhece. Eu fui bem na matéria dela. Fiz todas as provas dela na universidade. Aliás ela cedeu a sala dela. Foi muito gentil talvez até por isto eu tenha ido bem na matéria dela (E11-DF.)

Os participantes E3, E6 e E10 relataram que o processo de avaliação apresentava, às vezes, algumas limitações, mas não havia necessidade de um procedimento especial, como pode ser visualizado abaixo:

[...] a questão da avaliação normal. Que a gente costuma ter provas teóricas de conteúdo e tem um módulo de habilidades clínicas e atitudes envolve procedimentos [...] para alguns procedimentos tem alguma limitação[...] não vi nada que me prejudicasse ...uma necessidade especial. (E6-D.ML.)

Pode-se inferir que cada estudante tem a sua singularidade e que, de acordo com o tipo de avaliação e de sua limitação, irá precisar ou não de procedimento de avaliação adaptado. Os dados indicaram a preferência dos estudantes por, sempre que possível, estar fazendo a avaliação com a turma.

Estudo de Michels (2000) indicou que estudantes com baixa visão necessitam de ampliação do material didático e provas. Esta constatação vem ao encontro dos dados apresentados em nosso estudo, ou seja, os participantes com baixa visão consideram prioridade a ampliação em xerox de provas teóricas e adaptações de algumas provas práticas.

Porém, o relato de cinco participantes (E2, E4, E8, E9 e E11) mostrou que tiveram dificuldades nos momentos da avaliação devido à: 1) falta de ampliação da fonte da prova ou do xerox ampliado; 2) falta de didática do professor; 3) falta de flexibilização no momento de avaliação e 4) falta de mobiliário e equipamentos para a realização da prova.

Esquecem sim. Eu consigo ler quando a letra é pequena [...] tenho que colocar perto do rosto...dá dor de cabeça...se fosse ampliado seria mais fácil sem dúvida nenhuma [...]que levem (em tom de voz alto) a prova com letra maior. Que fazem as coisas corretamente, mas tem professor que não se importa. Acho que vai dos valores das pessoas né? A forma como enxerga o outro [...] (E4-B.V.)

Tem aula de estatística que você trabalha com gráfico. Então, eu não sei vou até falar com o professor que no dia fazer a prova na mesa dele. Porque eu não vou fazer a prova torta, aí o gráfico vai ficar torto... vai ficar ruim. (E9-D.F)

Existem várias formas, se precisar dar uma aula de lançamento de disco hoje. Eu vou dar uma aula de lançamento de disco sem fazer o movimento. Eu coloco um monitor. Hoje em dia as academias...o dono da academia nem aparece na academia, quem dá aula são os estagiários. Eu não preciso fazer o exercício para complicar a minha coluna. (E8-D.ML.)

Pode-se inferir que flexibilização da avaliação formativa é um caminho alternativo que pode ser utilizado sem prejuízo para os objetivos da disciplina e para qualidade da formação profissional do estudante no ensino superior. É preciso romper as barreiras atitudinais para vislumbrar novos horizontes para esse estudante. Portanto, depende do professor a descoberta de caminhos, sempre contando com o apoio institucional.

Para o participante E11, a avaliação foi um dos momentos mais difíceis da sua trajetória acadêmica e está pontuada nos seguintes aspectos: a desinformação do professor em relação à singularidade do estudante e falta de infraestrutura da UEL, principalmente por não deixar à disposição sala com o equipamento necessário. No caso, o computador, um monitor, que se coadune com as limitações de sua deficiência.

Cheguei lá, o computador estava com problema. Eu fiquei uma hora e meia duas horas. Nessa uma hora e meia, comecei a passar mal [...] daí o computador ficou disponível. Daí teve que sair de um lugar para o outro, [...] Ele acusou o erro tentei salvar eu não consegui, eu perdi a prova. Na quarta-feira fui. Eu estava mal. [...] o departamento estava fechado. Quando eu uso o computador do departamento, não dá problema, porque o computador dos professores é bem mais cuidado; é computador rápido e bom. Nunca deu problema. Aliás até no meio dessas férias, eu falei, vou largar o curso, que está dando muito problema...tô de "saco cheio". [...]. Dessa vez o professor fez o dele. Só que não tinha estrutura lá na hora. O

ano passado, praticamente, as minhas avaliações foram as mesmas que da turma. Este ano, alguns professores fazem uma avaliação diferente. Mas eu até mostra para os meus colegas lá. O professor dá uma prova para fazer em casa, uma prova muito mais difícil que a dos outros. E eu não posso falar com ninguém. Respeito a determinação e faço do jeito que ele mandou. E tudo bem. [...] eu acho que é o correto eu sou avaliado como todos os outros. Eu tinha que fazer a prova e não tinha para quem entregar a prova.[...]. A secretária não recebia. Que a prova é documento não sei o quê. Fiquei irritado. [...] E outra coisa, fazer prova em biblioteca setorial é terrível. Pô junto um cinco seis lá, o pessoal fica falando na cabeça, é complicado! [...] A outra prova estava com o mesmo problema. [...] Daí eu fui procurar o computador.[...]. Olha eu fiz a prova larguei, aquele dia eu fiquei chateado. Tão chateado que cheguei aqui...que não sei se é só culpa minha, se é da instituição. Daí desanima...[...] Eu vou fazer a prova drogado... por exemplo, hoje aqui eu tomei um Lexotan de 3mg. para fazer a prova, eu tomo Lexotan de 6, e geralmente, tomo remédio para dor, Voltarem ou Piroxitam. Então eu vou meio chumbado. [...] Fico sozinho. Aliás, o professor achou que ia colar na prova. Tinha várias formas. Ele não deixou as formas. E eu fiquei lá sem as fórmulas, fazendo a prova. Daí quando ele chegou dez e meia, mandei meu enfermeiro lá buscar a fórmula. Isto é crise de confiança. Por exemplo, o professor de matemática foi uma coisa complicada. Não era do departamento. Cheguei a brigar com ele por falta de comunicação [...] Para algumas matérias, eu não fico sabendo de imediato a minha nota. O professor de "X", até está meio chato, ele está demorando demais [...]. Porque ele faz uma segunda chamada para mim. Ele fala: Você faz a prova quando você quiser. Aliás, esta matéria dele eu vou voltar a fazer a prova na UEL. Ele dá umas provas pesadas, violentas para mim. [...] Por exemplo, seu pudesse fazer na mão de alguém, mas daí tem a tabelinha, a porcaria do gráfico é um "saco". [...] é trabalhoso e eu tenho muita dificuldade [...]. Então, eu tenho que ter tempo para fazer. No meu caso eu tenho noção das minhas limitações. Então não posso exigir que tudo saia perfeito (E11-D.F)

Segundo Guimarães, C., (1999), um dos elementos centrais do contexto escolar é avaliação e sua natureza tem efeitos profundos no interesse do estudante pelo conteúdo. O modo como o professor trabalha com a avaliação demonstra sua concepção sobre ensino e aprendizagem, pois concebendo a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos, a finalidade da avaliação passa ser analisar e interpretar o conhecimento elaborado, com o intuito de propiciar outra aprendizagem. O autor ressalta a importância do professor dar o retorno da avaliação em período breve.

Pode-se constatar a situação de desvantagem que estão vivenciando esses estudantes no contexto universitário, na medida em que os

participantes não conseguem ter acesso ao atendimento de suas necessidades educacionais especiais, devido a atitudes de discriminação, preconceito ou rejeição.

De acordo com Ide (1999), adaptações relativas a avaliação pressupõe uma mudança mínima, cuja finalidade é adequação da forma de avaliação às singularidades de cada estudante com necessidades educacionais especiais.

5.3.4 Necessidades educacionais especiais no processo de ensino

Os participantes com baixa visão que fizeram parte do presente estudo são os que indicaram precisar de estratégias e/ou recursos e apoio para aquisição da aprendizagem. Esse apoio ocorre por meio do uso de lupa, cópia ou uso de transparência com a fonte ampliada e uso de programas de computador,

Apesar de ser indicado na literatura, percebeu-se, pela fala dos estudantes, que o xerox ampliado *não* é um bom recurso, pois: 1) a quantidade de impressão é grande; 2) para alguns, dificulta a leitura; 3) o seu custo é muito alto; 4) é necessário usar a lupa para ler. Um outro problema apresentado em relação ao xerox, agora o de tamanho normal, refere-se à qualidade da impressão. Segundo os estudantes, os textos não são originais, mas sim cópias, o que prejudica a qualidade da fotocópia. Portanto, eles levam um tempo maior para ler.

Quando você amplia o texto dá uma quantidade de folhas...isto tem que vir em arquivo...para tirar xerox a folha fica gigante [...] (E2- B,V.)

Quando a cópia é feita a partir dessa cópia, a qualidade não é mais boa. [...] já vem com uma dificuldade tal para leitura de qualquer um. Daí para mim é mais difícil que dos outros. Então este é mais um problema [...] este tipo de coisa parece (entonação de voz alta) não fazer diferença, mas faz (entonação de voz alta) porque você gasta um tempo a mais ali tentando. Você tem de parar para pensar que letra é aquela. (E3- B,V)

Uma outra questão apresentada pelos participantes de baixa visão se refere ao uso de programas do computador. Percebe-se que esses participantes encontram maior dificuldade, uma vez que: 1) não têm um computador em casa e 2) falta-lhes informação sobre os de programas, ou seja, sobre os recursos tecnológicos utilizados.

[...] como eu voltei ao Instituto de Cegos, voltei a fazer aula. Voltei justamente para aprender o programa, faz duas semanas que começou a aula. O programa é ótimo porque você trabalha com Windows...(E1-B.V)

Não uso não. Eu sei que tem programas que facilitam muito, como eu não tenho computador, deixo para lá (E 4 – B.V.)

O uso da informática na educação pode ser amplo e dinâmico. Seu leque de aplicação nas diversas áreas do conhecimento, por meio do desenvolvimento de software e hardware, possibilita a inserção da pessoa com deficiência no mundo globalizado. Um exemplo disso é o sistema Dosvox, que permite a igualdade de condições com outros candidatos no vestibular. Nesse sentido, Borges (1997) reforça que o uso do computador auxilia no processo de aprendizagem por meio de ofertas de recursos de leitura, escrita e informação.

Outro estudo realizado por Mazzoni e Torres (2000) no contexto universitário constatou a discrepância quanto ao conhecimento e o uso da tecnologia, entre os professores e estudantes com necessidades especiais. Em relação aos professores verificou que 2/3 utilizam o computador, entretanto, boa parte não incorporou o uso dessa ferramenta para auxiliar nas atividades docentes. Em relação ao estudante com necessidades especiais 2/3 utilizam a Internet e seguem a evolução tecnológica o que permite recuperar algumas das habilidades. Os autores concluem que a instituição universidade não incorporou essas tecnologias para o processo de ensino.

As pessoas que utilizam a Internet, principalmente nas salas de conversação, ressaltaram a falta de preconceito, pois as pessoas são valorizadas pela inteligência e pelas suas qualidades pessoais e não pela aparência.

Dessa maneira, pode-se entender que a informática será uma grande aliada em prol das pessoas com deficiência, que por meio da acessibilidade digital poderão ter uma melhor qualidade de vida e exercer a sua cidadania.

Para três participantes com baixa visão, o uso de lupa, enquanto recurso, é uma alternativa que melhora o desempenho visual para leituras e o desenvolvimento das atividades práticas de laboratório, como pode ser ilustrado nas falas abaixo:

A fonte 20...com a lupa dar para ler [...]...a minha dificuldade é a leitura...mas eu com a lupa...leio bem... (E 1-B.V)

[...] eu carregava no bolso uma pequena lupa... onde eu tentava enxergar uma estrutura macroscópica para fazer algum aumento, às vezes, também, não ajudava muito...então variável... meio difícil de você medir (E 2 – B.V.)

Atualmente, existem diferentes tipos de lupas, disponíveis, geralmente, nos Institutos de Cegos. Para os estudantes com deficiência visual, os recursos educacionais ópticos e tecnológicos são instrumentos essenciais e importantes que facilitam a aprendizagem.

Quanto ao gravador, para os participantes E2 e E11, ele se constitui num recurso a mais, embora reforcem a questão do custo.

Eu pensei em gravar as aulas. Talvez o semestre que vem eu leve um gravador para aula do professor.(E11- D.F.)

Em relação à técnica de carbono, somente o participante E5 avaliou-a positivamente para o registro de matéria. Os demais a consideraram negativa,

ressaltando que suja o caderno do outro e reforça a dependência. Portanto, percebe-se que os mesmos querem autonomia em todos os sentidos, ou seja, buscam sua emancipação e não querem ser invadidos em sua privacidade.

[...] acabei deixando de lado não sei porque. Eu não gosto de ficar pegando no pé dos outros todos os dias. Aí pega para mim, escreve isto para mim. Carbono suja o caderno, aquele negócio preto e sujo [...] eu acho muito complicado ficar abrindo a privacidade do outro [...] (uso do gravador) isto seria ótimo. Eu não usei por falta de dinheiro para comprar um gravador porque é muito caro, mas seria uma maravilha (E 2- Bv.)

A partir das informações apresentadas nos relatos, é possível inferir que as Instituições de Ensino Superiores - IES - devem respaldar o estudante com necessidades educacionais especiais. Devem encontrar respostas que atendam as suas especificidades seja no plano físico, pedagógico, digital e tecnológico. Os dados revelam que a inserção social é um longo percurso que realmente envolve todos os segmentos que compõem a universidade: os professores, os estudantes, os funcionários e, principalmente, a administração superior. Para tanto, se faz necessário que durante todo o processo de formação profissional o estudante com deficiência na universidade seja respeitado em suas diferenças e estimulado e valorizado em suas potencialidades.

O ensino de qualidade envolve estratégias para identificar as demandas e interesses desse segmento considerando as características de cada curso e a singularidade de cada estudante com deficiência. Indicam que, além de atender as diferentes necessidades educacionais especiais é essencial que o professor avalie suas atitudes no processo de ensino- aprendizagem- avaliação está proporcionando uma formação de qualidade e a inserção do estudante no contexto universitário.

5.4 TEMA 4 - AMBIENTE FÍSICO DA UNIVERSIDADE

Este tema revela a relação dos estudantes com deficiência com a estrutura física, arquitetônica e de edificação de todo ambiente físico da universidade no que se refere ao seu processo de aprendizagem. Estão incluídas nele as falas que expressam a existência ou não de condições de acessibilidade física no contexto universitário.

5.4.1 Condições de acesso ao ambiente universitário

Quatro participantes, todos com baixa visão, consideraram a estrutura física da universidade como sendo favorável, ou seja, não apresentaram em suas falas dificuldades relacionadas à acessibilidade física para estarem inserido no contexto universitário. Aliás, ressaltaram o abandono em que se encontram as estruturas físicas dos prédios onde desenvolvem suas atividades acadêmicas.

Olha o CCB é um centro bom. Porém é meio abandonado... (E2 - B.V)

Cabe lembrar que, para o estudante cego, a realidade apresentada é outra, como indicou o estudo realizado por Manzini et al (2002b). Nele os estudantes cegos revelaram condições desfavoráveis de acessibilidade física na UNESP/Marília.

De acordo com Vash (1988) orientação e mobilidade para as pessoas cegas ou com baixa visão, que utilizam bengalas, têm o objetivo de fazer com que sejam o mais independentes possível. Contudo, para isso, faz-se

necessário oferecer ambiente com acessibilidade que irá proporcionar maior segurança a esse segmento.

Sete participantes (E5, E6, E7, E8, E9, E10 e E11) demonstraram em suas falas que a estrutura física da universidade apresentava barreiras arquitetônicas. Esse tema se constituiu numa preocupação dos estudantes com deficiência física e múltipla, inclusive daqueles que não apresentavam mobilidade reduzida, como pode ser ilustrado nos relatos que seguem:

[...]a minha preocupação é com as pessoas que poderiam estar vindo a freqüentar, a estar estudando na universidade. Mas, que a partir do momento que ela analisa a disposição arquitetônica do prédio, ela fala: não, eu não vou estudar lá. Eu não quero porque vou ser uma pessoa limitada lá, você ser uma pessoa dependente de todo mundo para fazer tudo.[...] o CCH¹⁵ é uma arquitetura cheia de escada. Escada para ir a secretária, escada para ir ao NTE, escada para tirar xerox, escada para tudo, tá. Dentro das minhas possibilidades eu tenho tentado superar estas barreiras, que a universidade coloca em relação a minha pessoa (E10-D.F.)

A sala estava lá no último andar e eu pedi para que fosse mudado no térreo, você não tem como chegar lá, se não for pela escada.[...] CTU¹⁶ é impossível de você chegar [...] tiver que ir de cadeira de rodas não consegue chegar. Tem que ser feito uma rampa. (E 7 – D.ML)

O CEF¹⁷ [...] as salas de aula interna é só escadas. A pessoa sai voando numa corda ou é carregada. (E 8-D.ML)

No CECA¹⁸, realmente não vi nenhuma rampa de acesso ao andar superior [...] tem aulas no piso inferior e superior [...] então não sei como seria este acesso físico laboratório de informática ou a secretaria. Você entendeu! (E 9- D.F)

Eu já pego a rampa ali é pertinho [...] fico andando para lá e para cá, às vezes dá um pouco de trabalho. Eu ando o mínimo possível [...] (E11-D.F.)

Pelos relatos dos participantes, fica claro que a universidade impõe muitas barreiras arquitetônicas, pois sua estrutura física é cheia de escadas, falta rampas de acesso, salas de aulas e serviços essenciais à vida do estudante, que

¹⁵ CCH Centro de Letras e Ciências Humanas

¹⁶ CTU Centro de Tecnologia e Urbanismo, onde estão localizados os cursos de Engenharia Civil e Arquitetura.

¹⁷ CEF Centro de Educação Física e Desportos

¹⁸ CEC Centro de Educação, Comunicação e Arte

estão alocados nos pisos superiores. O participante E10 deixou claro em sua fala o quanto a instituição, num primeiro momento, pode ser desestimuladora para as pessoas com dificuldade de locomoção, principalmente para aqueles que utilizam recursos como bengala e/ou cadeira de rodas, o que diminui a autonomia, a independência e a segurança.

Trabalho semelhante foi desenvolvido em 1999 na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em Marília, por meio de um projeto integrado do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais”, denominado *Um estudo sobre acesso de pessoas com deficiências e sobre as barreiras arquitetônicas no Campus da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP*, cujo objetivo maior foi apresentar sugestões para mudanças no ambiente físico, no sentido de prover a acessibilidade.

Os participantes E7, E8 e E10 pontuaram que a falta de acessibilidade física da universidade cerceia os direitos de livre circulação e os direitos humanos para a inserção do estudante com deficiência. Para eles, é evidente que engenheiros, arquitetos e administradores não têm a visão que a universidade é um espaço para todos, ou seja, composto por estudantes, servidores, pessoas da comunidade, independentemente da condição física ou da faixa etária dos mesmos.

A inacessibilidade é expressa por condições como: chão liso, calçadão com piso inadequado, falta de corrimão, falta de rampas de acesso, portas com tamanho inadequado, entre outras. As falas abaixo ilustram a presença de alguns desses problemas:

[,,] se for para fazer uma para-olimpíada de atletismo, vamos ter que arrumar vários puxadores para carregar as cadeiras de rodas. É, assim, várias pessoas para carregar os deficientes, porque não tem como chegar lá. Não tem nem rampa, nem pista para chegar até lá. Então, eu acho fascinante isto, perfeito, porque só os bons é que vão ficar no mundo né?
(E8 - D. ML.)

Até porque a arquitetura da universidade é uma arquitetura velha, [...] engenheiros da época fizeram o esboço da universidade, eles tinham em mente que seriam pessoas perfeitas, sãs, com todas as condições possíveis de estar se deslocando... (E10 – D.F.)

Acessibilidade na UEL é péssima (entonação de voz mais alta).[...] O calçadão, mesmo, é cheio daquelas pedrinhas e a cadeira de rodas enrosca nas pedrinhas.[...]. Porque na universidade, noventa e nove por cento dos lugares são escadas.[...] (E7 – D.ML)

[...] às vezes, o que dificulta, o problema é o chão muito liso né? Falta piso mais aderente. O chão lá do H.U. é muito liso, por isto uso sempre a muleta né? Que me dão um certo apoio. (E6 – D.ML)

Vash (1988) reforça que o ambiente físico representa imenso obstáculo às pessoas que têm deficiência visual ou motora. A autora entende que o problema, para as pessoas com deficiência motora, está na acessibilidade e para as pessoas com deficiência visual, está na segurança. Ela esclarece que as pessoas com deficiência motora são vulneráveis a sentimentos como raiva e as com deficiência visual podem sentir medo. A autora conclui que

[...] a inacessibilidade tem implicações com a sobrevivência. Para exemplificar: se você não consegue entrar em um edifício, você não pode assumir um emprego lá, e a perspectiva de um desemprego interminável pode ser assustadora, bem como exasperante. Ao mesmo tempo, ter de pospor atividades importantes ou agradáveis, porque inexistem as condições necessárias de segurança, pode provocar uma ampla irritação. (VASH, 1988, p.48)

É importante ressaltar que o ambiente físico também deve estar adequado para os estudantes com deficiência visual total. Isso é feito por meio de sonorização, piso antiderrapante, caçambas e lixeiras sinalizadas, árvore com galhos podados e sinalizadores que permitam identificar o caminho. Um outro dado importante se refere à necessidade de treinamento de recursos humanos, principalmente funcionários que exercem função de vigias, porteiros e recepcionistas. Geralmente, eles são os primeiros a visualizar o estudante com necessidades especiais que pode precisar de um auxílio para sua locomoção.

Outro assunto abordado com relevância, devido às barreiras arquitetônicas, é a questão da burocracia que impede o estudante de ter acesso às salas de aula, já no primeiro dia de aula. Para os participantes da pesquisa, essa uma questão simples de ser solucionada, bastando apenas a mudança da sala do andar superior para o térreo, bem como a colaboração do professor, conforme pode comprovado nas seguintes falas:

Tinha, um que até implicou porque tinha que mudar de sala. [...] Ele ficou bravo porque não recebeu o papel que tinha que ter mudado de sala. E aí eu entreguei o papel para ele. Ele aquietou [...] (E7-D,ML.)

[...] já estava na terceira semana de aula e eles ainda não tinham baixado a sala. Daí minha irmã foi lá e ameaçou. Daí baixou a sala (E11-D,F.)

Cabe ressaltar o quanto a barreira burocrática provoca uma situação de stress e de ansiedade, não somente para o estudante como também para as pessoas que estão a sua volta, principalmente, os familiares. Geralmente, a UEL realiza a confirmação de matrículas, com três meses de antecedência. Isso possibilitaria um planejamento antecipado, de um ambiente de sala de aula com acessibilidade física.

Outros locais também deveriam estar preparados para receber de maneira adequada as pessoas portadoras de deficiência. A dificuldade de acesso gera sentimentos de medo, embaraço e indignação.

[...] no Cine Teatro Ouro Verde, se chega uma pessoa de cadeira de rodas eu acho que sente discriminado, porque alguma pessoa não gerou condições de acessibilidade. Ele é visto como uma pessoa dependente [...].Ele necessita de alguém para pegar no colo e levar lá em cima. [...]aquilo tudo que ele não sentiu durante o dia, naquele momento, ele sente, a questão da dependência. [...]Como o cara vai subir. Puxa aquilo que eu falei de afetividade nociva. Que são esses comentários de coitado destrutivo[...]jogando você lá embaixo.[...] os técnicos, engenheiros, arquitetos, tão bem remunerados, formados nas melhores universidades não tiveram esta instrução. [...]por um a questão de não estar tendo acesso mesmo! De repente você causa impacto! [...] (E10-DF.)

Vash (1988, p.49) ressalta que o “crucial é ser levado a uma tranqüila expectativa de acesso e segurança...” e não se defrontar com barreiras arquitetônicas inseguras.

Estudos realizados por Manzini et al (2002b), por meio de registro fotográfico, considerando a acessibilidade no campus da UNESP/Marília, procuraram identificar, mapear e quantificar as barreiras arquitetônicas do campus. A análise indicou quais os pontos que necessitavam mudanças para melhorar a acessibilidade. Dentro os que apresentavam problemas, identificou-se o prédio para as atividades didáticas.

Outros estudos feitos dentro dessa perspectiva, como o de Moreira (1999); Torres; Mazzoni e; Andrade (1999) e Emmel e Castro (2002) confirmam que a falta de acessibilidade física é uma das grandes dificuldades vivenciadas pelo segmento.

Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Michels (2000) com estudantes portadores ou não de necessidades especiais, que estabeleceram ser urgente e prioritário a acessibilidade para estarem inseridos na universidade. Os dados coletados estudo indicaram que as rampas não eram suficientes para garantir o acesso do estudante. Ou seja, além de acessibilidade de estrutura física e arquitetônica, faz-se necessário, às vezes, apoio para a locomoção.

Os dispositivos legais, Portaria nº1.679/99 e a Lei nº 10.098/00, compreendem que acessibilidade implica possibilidade e condição para utilizar com autonomia os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência

ou mobilidade reduzida. Portanto, pode-se perceber que acessibilidade é um caminho para a inserção social do estudante com deficiência no contexto universitário.

5.4.1 Adequações necessárias do ambiente físico

Os participantes E7 e E11 que apresentaram mobilidade reduzida, vivenciaram no seu cotidiano universitário uma maratona diária pelo calçadão com superfícies irregulares, rampas muito íngremes sem corrimão, excesso de escadas. Ambientes, portanto, totalmente inacessíveis, principalmente para os que utilizam cadeira de rodas. Essas situações tinham de ser vencidas diariamente, às vezes sozinhos, ou com a ajuda da mãe ou do enfermeiro. O estudante E7, que é do Centro de Tecnologia e Urbanismo, faz uma reflexão acerca do fato da universidade ter um departamento de construção civil, arquitetura e urbanismo e não estar envolvido com o tema acessibilidade, como pode ser comprovado abaixo:

Tem que ser feito rampa igual do RU que é bem feita tem declividade certa, tudo. Porque tem umas rampas que desce para o CCE que parece uma perambeira. Minha mãe descia com a cadeira de roda e tinha que ficar freando porque senão descia direto. Então, sabe a gente está no setor de construção civil, poderia fazer uma rampa, alguma coisa, assim, para melhorar o acesso.(E7-DML)

A falta de acessibilidade envolve risco de segurança para as pessoas com mobilidade reduzida. Portanto, isso não implica somente em cercear o direito de ir e vir da pessoa, mas expô-la a acidentes, devido a uma rampa projetada, executada e liberada sem atender as normas técnicas da ABNT - NBR9050/94. Essa situação levantaria alguns questionamentos como: quem assumiria as

conseqüências de um acidente? Quem seria responsabilizado pelos danos causados ao estudante ou ao seu acompanhante? Quem assumiria gastos de saúde, de previdência, de medicação? Cabe ressaltar a responsabilidade social que as universidades têm com todos os seus segmentos.

Autores como Coelho (1999), Emmel e Castro (2002) e Michels (2003), reforçam que não basta o cumprimento de dispositivos legais e de políticas públicas em relação às pessoas com deficiência no ensino superior, é preciso que todo o segmento universitário esteja acessível às necessidades do outro, ao diferente. É necessário que a universidade se livre da burocracia, e se transforme em um espaço de decisão, de acordo com a sua realidade, para promover a inclusão e garantir o direito à aprendizagem. Somente dessa maneira estaria assumindo o seu compromisso social.

Três participantes (E7, E9 e E11) fizeram referência à necessidade de mobiliários adequados. A acessibilidade envolve também a questão dos mobiliários, conforme regulamentado nas normas da ABNT – NBR9050/94.

A falta de mobiliário adequado acarreta desconforto físico, além de dificultar o desempenho acadêmico ou, até mesmo, a realização de prova, quando a disciplina envolve gráficos e tabelas.

Eu entrava de cadeira de rodas. Daí eu chegava e sentava na carteira mesmo. Agora se você tiver que fazer de cadeira de rodas mesmo, aquele mobiliário, carteira universitária, que só tem um braquinho não tem como. Mas a carteira larga dá para fazer mesmo você sentado na cadeira de rodas. (E 7-DML)

Há um outro canhoto, ele junta duas cadeiras, [...], senta em uma e puxa a outra para escrever. [...] Na nossa sala só tem uma cadeira de canhoto este ano não tem nenhuma. É ruim o desconforto das cadeiras. [...] Tem aula de estatística que você precisa fazer gráfico. (E9-DF)

Uma mesinha mesmo. [...] aquela cadeira universitária não dá. Tinha lá uma mesinha [...] (E11-DF)

Braccialli, Manzini e Vilarta (2001) ressaltam que o mobiliário deve atender às necessidades de cada pessoa. Portanto faz-se necessário a busca de novos materiais e *design* no momento da adaptação. O mobiliário adquire grande importância quando se analisa que os cursos superiores têm uma duração de quatro a cinco anos, e o estudante passará, em média, quatro horas sentado para assistir as aulas. Esse aspecto também precisa ser pensado quando as atividades ocorrem em laboratórios ou em qualquer outro contexto de aprendizagem.

O estudante E7 indicou a necessidade de corrimão para as pessoas com mobilidade reduzida, frisando a importância de garantir a segurança e autonomia do ir e vir do estudante:

No segundo ano, já conseguia me locomover, sozinho, poucas distâncias. Para subir escada, assim, um simples corrimão, eu já subia [...] na maioria das vezes, não tinha corrimão. (E7-DML)

Lopes Filho (2003) entende que a nova arquitetura deva estar atenta para que escadas e rampas possuam corrimão. Tais requisitos estão também definidos nas normas da ABNT-NBR9050/94 e nos dispositivos legais de acessibilidade. Estudos de Moreira (1999) corroboram os dados da presente pesquisa quando os estudantes apontam dificuldade de acesso devido à falta de corrimão em rampas e escadas.

O participante E7 ressaltou ainda, a falta de banheiros e bebedouros adaptados na universidade, além de alguns apresentarem condições inadequadas de higiene. Relatou que teve acesso somente a um banheiro adaptado e desconhecia a existência de outros na instituição. Um dado interessante é que o estudante não buscou a informação e nem solicitou à instituição providências para instalação de sanitários adequados, conforme está preconizado na legislação.

Da UEL tirando o do RU que eu conheço (banheiros), os outros são muitos sujos. Aquele do RU era adaptado.(No CESA tem banheiro adaptado.) No CESA tem? (sua voz foi de surpresa e entonação alta) Pode ser... Mas eu não conheço [...]A parte de bebedouro não sei como ser funcional. Mas, se você tiver na cadeira de rodas mesmo, você não consegue alcançá-lo. Você teria que ter um mais baixo, telefone mais baixo. (E7^{-D.ML.})

Portanto, a falta de um banheiro adaptado traz um desconforto pessoal muito grande à pessoa com deficiência física, o que, provavelmente, resulta em dificuldade de concentração na aula ou no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Três participantes com baixa visão relataram a dificuldade de enxergar a senha eletrônica utilizada em alguns setores da universidade para organizar e agilizar o atendimento. Revelaram que uma atividade simples, como aguardar atendimento, depende do auxílio de outra pessoa.

[...] mostrador da CAE no meu caso é muito pequeno. Ficar sentado e, ver que número que ele esta chamando, às vezes, você com muita força consegue enxergar o número que tá chamando, mas não consegue enxergar o número da mesa que é menor ainda. Muitas vezes, eu tenho, que perguntar a alguém que número esta chamando e o número da mesa... (E2 – B.V)

A senha que eu recebo eu vejo o número, o problema para mim é o visor porque é vermelho em cima do preto, por não ver as cores, as cores para mim são muito parecidas, são escuras.[...] eu tenho que pedir para todo mundo, para o guarda, [...] ou então ir com amigo, mãe ou qualquer pessoa. (E4^{-B.V.})

A fim de resolver tais problemas, seria possível sugerir que os números das senhas eletrônicas, impressas à tinta, fossem com fonte ampliada, cor preta, com um espaçamento de caracteres expandido e com o número também editado em braile, para o deficiente visual total. Também seria necessário que, o visor da senha fosse de uma cor neutra, a fim de facilitar a identificação do número e que o número fosse falado.

Esses dados revelam o quanto a falta de acessibilidade física interfere no cotidiano dos estudantes com mobilidade reduzida, funcionando como um fator de impedimento para aqueles que querem um curso superior, pois os mesmos dependem de transporte para chegar até a UEL e depois, dentro da UEL, dependem de outros para conduzi-los aos espaços de aprendizagem.

Desta forma, Lopes Filho (2003) destaca como é primordial definir critérios de acessibilidade para o edifício escolar, independentemente do mesmo ser básico ou superior. Tais critérios devem ser definidos antes da construção do prédio, pois compreende-se que a escola é um laboratório de sociabilização, portanto, é preciso pensar na acessibilidade para todos. Esse ambiente acessível exprime segurança e confiança e irá garantir a satisfação e qualidade de vida às pessoas com deficiência no espaço escolar. Num outro artigo, Lopes Filho (2002) diz, em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência, que está faltando, por parte dos arquitetos e engenheiros, um planejamento adequado para o próprio homem: “as edificações, transportes, praças, as cidades em geral, são planejados e projetados com conceitos ultrapassados, ineficientes para o uso do homem (eu, você, todos)”.

O autor defende que a arquitetura inclusiva vem ao encontro da proposta de ensino inclusivo, ou seja,

[...] a arquitetura apresenta-se como um dos principais agentes desse processo de redesenho de conceitos, sistemas, projetos e atitudes. Com a arquitetura pensada para todos temos a possibilidade de estruturar uma sociedade para ser vivida igualmente por todos. Uma sociedade inclusiva! [...] As instituições de ensino superior ainda não apresentaram o que chamamos tecnicamente de Plano Diretor de Acessibilidade – PDA, definindo diretrizes e traçando metas para atender a legislação vigente.(LOPES FILHO, 2003, p.3)

De acordo com Lopes Filho (2003), uma nova arquitetura implica em *excluir e eliminar*: 1) degraus, meios - fios e calçadas estreitas; 2) escadas, meios-fios e calçadas inclinadas; 3) falta de espaços para cadeira de rodas em auditórios e instalações de esportes; 4) passagens estreitas em locais como lanchonetes, bibliotecas, auditórios e refeitórios; 5) ausência de espaço para circular e acessar com autonomia e segurança salas de aula, bibliotecas, laboratórios e salas de informática; 6) ausência de corrimão em escadas e rampas; 7) banheiros com boxe pequeno, com portas abrindo para dentro, não prevendo espaço para cadeira de rodas; 8) telefones, bebedouros, máquinas automáticas de venda, interruptores e balcão que estão fora de alcance, fora do eixo de excelência; 9) calçadas ou áreas de circulação muito polidas, enceradas ou escorregadias quando molhadas e 10) elevadores que não permitem acesso de cadeira de rodas por causa de suas dimensões ou de seu desenho.

5.5 TEMA 5 – LOCOMOÇÃO

Este tema revela as condições favoráveis ou não de livre circulação de um local para outro, tanto no espaço interno como nos espaços de acesso ao campus universitário. Determinados participantes sinalizaram em suas falas, dificuldades de locomoção no campus universitário ou com o uso do transporte coletivo, ocasionado ora por condições desfavoráveis devido à deficiência, ora pelas condições institucionais ou de serviços públicos desfavoráveis. Esse tema será abordado em dois subtemas: o primeiro sobre o tipo de transporte utilizado, e o segundo sobre as condições de locomoção interna e externa.

5.5.1. Tipo de transporte utilizado para estudar

Nove participantes da pesquisa, para vir ou retornar da UEL, indicaram que utilizavam ônibus e/ou carona como meio de transporte. Cinco participantes (E1, E3, E6, E8, E9 e E10) avaliaram o transporte coletivo como um serviço de péssima qualidade, em virtude de estar sempre lotado nos horários de maior movimento. Acrescido a isso, a participante E1 devido ao tempo gasto com a locomoção, mudou-se para um local próximo à universidade; a E9, relatou a dificuldade de sustentação do equilíbrio quando em pé. A superlotação do transporte coletivo é uma queixa semelhante na maioria das cidades brasileiras.

Eu morava nos Cinco Conjunto [...] a gente achou melhor mudar para um lugar mais próximo.[...] elas (colegas) se dispuseram em estar passando em casa ... me trazendo e levando. [...] antes eu andava de ônibus.[...] levava mais de uma hora para chegar, agora além de estar perto, ainda venho de carro (E1-B.V.)

Hoje em dia, geralmente, é carona [...] o próprio ônibus é normal. É complicado em horário de pico [...](E6-D.ML)

Péssimo...não gosto do transporte coletivo existe poucas linhas nos horários mais lotados. Deveria ser aumentado nos horários de pico. (E8-D.ML.)

Problema, realmente, é segurar no alto, mas, aí eu seguro no baixo. Sem problemas, vou em pé, volto em pé, com bolsa, com mala, tranqüilo, normal. Como uma pessoa normal (E9-DF)

Cabe ressaltar que em Londrina não existe transporte coletivo para atender às pessoas que utilizam cadeira de rodas. Apesar dos ônibus possuírem assentos reservados para pessoas deficientes ou idosas, nem sempre os mesmos estão vagos.

No site da Internet, Rede Saci, Farias (2003) indicou as seguintes dificuldades em relação ao transporte público para o deficiente visual total: 1) os

motoristas param o ônibus longe da calçada, o que dificulta o acesso; 2) as pessoas com necessidades especiais dependem da boa vontade do motorista ou de outra pessoa para avisar quando descer; 3) ao descer, pessoas na porta dificultam a saída ou os ônibus com roleta eletrônica os obrigam a entrar pela porta traseira, o que torna a subida mais difícil.

No Brasil, a Lei n.º 10.098/00 (BRASIL, 2000a), em seu capítulo VI, artigo 16, estabelece a obrigatoriedade dos veículos de transporte coletivo cumprirem os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, de acordo com normas específicas. Porém, nem sempre isso é cumprido.

Dois participantes (E5 e E11) disseram vir de carro próprio ou familiar e utilizar as áreas de estacionamento reservadas para deficientes que, geralmente, ficam no estacionamento privativo dos professores, o que facilitava o acesso ao espaço físico acadêmico. Cabe ressaltar que o participante E11 tinha o apoio de um enfermeiro para sua locomoção no ambiente físico onde eram desenvolvidas as atividades acadêmicas.

[...] o estacionamento para deficiente que fica no estacionamento do CESA, dos professores. Eu já pego a rampa ali é pertinho.[...] o enfermeiro sempre me acompanha [...] (E11-D.F.)

Segundo a NBR 9050/94, da ABNT, é imprescindível a reserva de áreas de estacionamento para deficientes, com a dimensão adequada à acomodação do veículo e a implantação de rampas de acesso ao passeio, além da sinalização. Segundo Prado (2003), é preciso reduzir o desgaste físico encurtando os trajetos percorridos pelas pessoas com mobilidade reduzida, por meio de definição de vagas para veículos e sinalização. Pode-se inferir que por meio da

acessibilidade, é possível desfazer as limitações impostas pelas barreiras arquitetônicas.

Ressalta-se também, a importância da universidade capacitar os seus recursos humanos, especificamente o funcionário responsável pelo estacionamento, para garantir o uso correto da vaga especial e auxiliar o estudante com a tarefa de manobras para embarque e desembarque.

Além de conhecer as condições no que diz respeito aos meios de transporte, é importante considerar o ponto de vista dos participantes em relação ao seu direito fundamental que é ir e vir com autonomia e independência, ou seja, o ato ou efeito de andar ou de transportar-se de um lugar para outro na universidade, usufruindo todos os serviços disponíveis. Assim, faz-se necessário oferecer condições para a locomoção no espaço interno da universidade, pois um pequeno obstáculo para as pessoas pode ser uma grande barreira para aqueles que têm mobilidade reduzida.

5.5.2. Condições de locomoção

As condições de locomoção para quatro participantes (E3, E8, E9, E10), que não apresentavam problemas de mobilidade, foram favoráveis para o ir e vir. O participante E10, que utilizava bengalas canadenses, disse não enfrentar dificuldades de locomoção e ressaltou somente o risco em dias de chuva. Entretanto, sua fala apresentou contradição ao dizer que solicitou ao PROENE a mudança de sala de aula.

A minha deficiência me permite que eu tenha uma certa mobilidade sem problema. Qualquer lugar que estou passando tenho facilidade para subir escadas.[...] dias de chuva é meio perigoso. É tudo aberto na lateral [...] é

perigoso escorregar [...] (PROENE) foram ágeis ao mudar o local da sala de aula. (E10-D,F.)

Por outro lado, outros participantes vivenciaram ou tiveram uma visão diferente sobre essa questão. Cinco estudantes (E1, E2, E4, E6 e E7) revelaram situações nas quais enfrentavam dificuldades referentes a sua locomoção devido a sua condição especial. Esses participantes necessitavam de alguém para acomp

tes. [...] Então, daqui a universidade não tem problema eu vou para o terminal mesmo. Mas quando [...] eu estou numa avenida, são várias linhas e eu tenho que pegar uma específica não dá para saber qual é. Eu tento esperar até que alguém do ponto...sou meio que Maria vai com as outras. A pessoa manda parar e quando para eu sei qual é aí eu entro ou não entro. (E2 - B,V)

[...] eu não vejo o número do ônibus vindo, por exemplo...então eu pergunto [...]Daí se a pessoa fala: Vou. Então tá bom quando chegar você me avisa. Pronto e não tem problemas. Nunca apareceu ninguém cruel que me enfiou no ônibus errado.(E4-B,V.)

[...]é um pouco difícil. [...] Às vezes, quando eu tenho um algum traumatismo...um sangramento na articulação ou estou com alguma dor, aí o meu pai ou meu irmão ... quando nenhum deles está presente, a gente procura pedir carona para algum amigo ou às vezes vem de táxi.(E6-D,ML.)

[...] minha mãe descia com a cadeira de roda (E7-D,ML.)

Os dados indicam a relevância do trabalho desenvolvido pelo Instituto de Cegos, dentre outros, por possuir suporte teórico, humano e material, proporcionando autonomia pessoal para o cotidiano dessas pessoas. Nesse sentido, entende-se a importância de parcerias entre as instituições para viabilizar e garantir o acesso, ingresso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Segundo Crespo (2003), o direito de ir e vir das pessoas com deficiência visual, muitas vezes depende da eliminação de barreiras arquitetônicas e sociais. A autora afirma ser importante que as pessoas façam as coisas por si mesmas, podendo decidir quando, como, para quê e para quem pedir ajuda e, de

fato, obtê-la. O mínimo que se deseja é a garantia de locomoção sem barreiras, por meio de um ambiente que seja adequado e que ofereça, portanto, acessibilidade.

Em relação à locomoção no espaço físico da universidade, os participantes indicaram dificuldades relacionadas à disposição física de prédios, das salas de aula e de serviços de apoio que se somam à sua própria capacidade física, isto é, ao seu comprometimento de mobilidade.

O participante E6 relatou a questão de atividades acadêmicas do seu curso, num mesmo dia, ocorrerem em locais diferentes e distantes. Isso, às vezes, obrigava-o a ir ao local A, depois ao B e, em seguida, retornar ao A.

[...] o que dificulta um pouco é a gente ficar dividido entre o CCS/ HU¹⁹ e o AHC²⁰/CAMPUS que é longe, e a gente tem de estar se deslocando de ônibus. Às vezes, a gente tem atividade aqui, tem que ir para lá e voltar para cá. (E6-D.ML)

O estudante E5 expressou dificuldades para andar e relatou que pequenas distâncias lhe causavam grandes transtornos físicos. Ressalta-se que no prédio em que ocorriam as atividades acadêmicas do seu curso, o acesso era somente por meio de escadas, dificultando, portanto, a acessibilidade. A alternativa utilizada pelo PROENE foi fornecer um adesivo do estacionamento privativo de funcionários, pois assim ele poderia estacionar o seu carro em um local mais próximo à sala de aula.

Você deixa o carro no estacionamento e tem que andar cem metros para chegar na sala da gente, para mim, isto é uma dificuldade tremenda...É uma barreira física, porque se eu não tivesse esse problema físico, não haveria barreira, né? [...]O selo do estacionamento já me adiantava uns trinta metros, vamos dizer! Eu pedi para a diretora do centro, para por o carro perto da minha sala. Ela não deixou [...] a minha dificuldade não é tão grande assim, entendeu! Eu sofro! Mas dá para andar.(E5-D.ML.)

¹⁹ CCS/HU Centro de Ciência da Saúde/ Hospital Universitário

²⁰ AHC – Ambulatório do Hospital de Clínicas

O relato do participante assemelha-se aos dados encontrados por Carvalho (2000), por meio dos quais deficientes físicos indicam que o maior problema vivenciado por eles é o do acesso à escola.

Pode-se constatar que, algumas vezes, somente conversa na sala de atendimento do PROENE não é suficiente. Existe também, a necessidade da observação *in loco* para identificar as dificuldades imediatas e futuras. Nesse caso, faz-se necessária a alteração da sala de aula para um local cujo acesso seja mais próximo. Essa pequena mudança, com certeza, facilitaria a mobilidade da pessoa com comprometimento de deambulação, o que se entende não ser uma postura paternalista, e sim, oferecer condições objetivas para o acesso da pessoa.

Guimarães (1999) reforça essa postura ao afirmar que o caminho a ser percorrido pela pessoa com mobilidade reduzida deve ser o mínimo possível.

Os dados mostrados até aqui reforçam a importância do cumprimento da legislação e a necessidade de políticas públicas e institucionais. Portanto, a universidade, por meio dos seus serviços, precisa antecipar-se para identificar as possíveis barreiras ou dificuldades que o estudante poderá vivenciar, de forma a eliminá-las ou minimizá-las. Com isso estaria proporcionando ao estudante a possibilidade de desenvolver normalmente suas atividades acadêmicas além de garantir sua permanência no curso e uma formação com qualidade.

Segundo Prado (2003), um macroambiente acessível significa uma malha viária sem obstáculos e uma rede de transportes públicos que permita a qualquer pessoa com deficiência a utilizá-la.

5.6. TEMA 6 - REDE DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Este tema apresenta os relatos que retratam as redes de relações interpessoais que compõem o cotidiano dos participantes. Os relatos evidenciam tanto os aspectos relativos à cooperação, solidariedade, companheirismo, respeito, como também apontam o preconceito, a indiferença, o desinteresse, a discriminação em relação ao estudante com deficiência. Sete subtemas estão presentes e as falas estão agrupadas em condições satisfatórias ou parcialmente satisfatórias. Constatamos que os participantes avaliaram as relações interpessoais e indicaram apoio ou não do outro para minimizar ou eliminar as dificuldades para sua inserção no contexto universitário.

5.6.1 Relações com os colegas

Nove participantes (E1, E2, E4, E6, E7, E9, E10, E11) expressaram que a convivência com os colegas, no dia-a-dia, permitiu trocas significativas de experiências pelo fato dos mesmos irem conhecendo as suas singularidades, seus interesses, dificuldades, limitações, e anseios. Isso pode ser observado a seguir:

Sempre uma colega minha vai ver a nota [...] Elas estão sempre me ajudando. (E1-B.V.)

[...] Falam: "E2" vai lá, fala que você não está enxergando, que não vai dar para você fazer prova assim. Para ser o último na prova prática [...] com o passar do tempo os amigos já sabem, aquilo que você gosta e aquilo que você não gosta. Então, quando tem um evento que eles sabem que pode ser importante, que eu gosto, já vem e comenta naturalmente. (E2 - B.V.)

Então, eu chegava e ele falava "E9", sua cadeira está ali. É assim, as pessoas se preocupam sabe? [...] uma aluna, hoje, no quarto ano, [...] não tenho amizade, conversa de corredor e ela chamou para ver a sala de

restauração. Ela falou: acho que você vai ter dificuldade, você vai precisar de ajuda para algumas coisas, são pesadas e tal. E foi interessante porque eu não tinha parado para pensar....Eu achava que minha limitação era relacionada à altura [...] (E9-D.F.)

[...] eu tenho alguns colegas que são chegados sim. Eles me ajudam. A gente troca informações tudo. Pergunto para eles como está, e eles me dão retorno e tudo. [...] (E11-D.F.)

Tais relatos indicam que a interação entre os estudantes é marcada por um processo de construção e reconstrução, que ocorre no decorrer do curso.

Complementando esses dados, temos os relatos de E4 e E7 que comparam a atitude favorável dos colegas com a atitude desfavorável dos professores.

Eu conto com o apoio de colegas de classe, no sentido de, como eu não enxergo no quadro, em transparência, eles passam o material da sala, quando os professores, não fazem. A minha turma é uma turma muito unida. [...] Até para mim ler mural é uma tristeza né?. Os colegas lêem [...] (E4-B.V.)

[...] os meus amigos, pelo menos de turma, tem me ajudado muito. Enquanto os professores não se importam, eles se importam porque eles convivem comigo, eles tem o conhecimento. [...] Alguns colegas me ajudavam. Quando eu tinha que mudar de sala eles me ajudavam. [...] (E7-D.ML.)

É possível verificar que os relatos não expressam sentimentos de pena ou compaixão; pelo contrário, evidenciam que os colegas cooperam para suprir ou minimizar as barreiras pedagógicas e de locomoção advindas do contexto universitário. Pode-se inferir que essa cooperação ocorre de maneira espontânea e com uma atitude aberta às diferenças.

O estudo de Parron et al (2002) sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior corrobora essas observações. Os dados do estudo indicaram que as pessoas são receptivas e estão preocupadas com as necessidades educacionais especiais dos colegas.

Neste sentido, Profeta (2002) constatou, ao entrevistar mulheres que adquiriram deficiência visual na idade adulta e retornaram aos bancos da universidade, o apoio dos colegas universitários.

O participante E10 considerou bom o relacionamento com os colegas e ressaltou que tentava se impor frente às diferenças.

Bom, porque eu tento me impor. Eu tento colocar dentro das minhas condições de locomoção, que sou uma pessoa normal igual a ele. Só tem um problema visível, que eu uso duas bengalas e algumas atividades eu sou cerceado como jogar bola, andar de bicicleta ou fazer uma mesma coisa com a mesma rapidez que o outro. (E10-D,F.)

A indiferença entre os colegas ficou marcada no relato de três participantes, E3, E5 e E8:

[...] é assim, cada um vai para um lado (E3- B,V.)

[...] Meus colegas como falei...em maior grau...em menor grau...todos têm preconceito. A frieza de alguns, calor de outros. Mas, eu por, não ser tão jovem como meus colegas de classes, você tem que entender que sou segregado um pouco. [...] (E5-D,ML.)

Itani (1998) diz que o preconceito está presente no nosso cotidiano por meio de atitudes, gestos, atos, discursos ou palavras, portanto, o contexto de sala de aula é propício para esse tipo de situação. Pode-se inferir que a convivência e a informação são elementos essenciais para a diminuição do preconceito, promovendo a inclusão social.

Segundo Sasaki (1997), a inclusão social é um processo bilateral, no qual as pessoas com deficiência, juntamente com a sociedade, buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades. A inclusão consiste no processo de adequação da sociedade às

necessidades da população, para que as pessoas possam assumir seus papéis sociais e exercer plenamente a cidadania.

Observa-se que a convivência entre colegas contribuiu para derrubar tabus, facilitou o acesso à aprendizagem, promoveu a inserção social.

Reafirmando essa posição, Stainback e Stainback (1999) dizem que os colegas, por meio de sugestões, podem facilitar ao estudante com deficiência, o envolvimento e a participação nas atividades escolares, fazendo-os sentir-se seguros e bem sucedidos.

5.6.2 Relações com o Professor

As falas dos participantes denotaram que as relações com os professores foram satisfatórias ou parcialmente satisfatórias. Os participantes resgataram o cotidiano acadêmico por meio de exemplos que permitiram desvelar a postura de professores cooperadores e de professores indiferentes à realidade dos participantes.

Observou-se, no relato de dez participantes, que a atitude do professor, por meio do uso de estratégias e/ou de recursos, vem atender às necessidades dos estudantes. Essa postura proporcionou condições objetivas de igualdade de oportunidades para o acesso à aprendizagem.

Então, eles, já preparam o material mais apropriado, tem essa preocupação. [...] Você precisa de alguma coisa? Daí a gente já resolve ali mesmo. [...] Ah! Tem a professora de história, me entrega o texto que vai passar pela turma [...] uma semana antes. (E1_{B.V.})

[...] Sempre os professores que vieram conversar comigo no primeiro dia de aula sempre foram aqueles que mais ajudaram, mais batalharam. (E2 - B.V.)

[...] senti um alívio quando encontrei alguns professores muito especiais, pela forma de lidar muito boa. [...] e mesmo considerar o respeito pelo aluno, de fazer um debate, ouvir cada um... (E3-B.V.)

Tem alguns professores que realmente demonstram que se importam comigo. Como é o caso da professora "X". [...] são pessoas que me respeitam como ser humano.[...] que me estimulou. [...] deu muito apoio... (E4-B.V.)

[...] tem professor que tira alguma dúvida, mandei um e-mail para ele, me retornou explicando. [...] O professor muito legal, a gente tem uma discussão muito boa, um nível muito bom. (E11-D.F.)

O relato do participante E11 reforçou a importância do uso do recurso tecnológico como um caminho para o processo de aprendizagem, além de ser um facilitador na interação interpessoal entre o estudante, o professor e os colegas. Várias pesquisas revelam a importância da informática. Dentre elas o trabalho de Mazzoni e Torres (1998 apud COELHO1999) no qual afirmam que o uso do computador pode ser, em alguns casos, uma eficiente forma de comunicação alternativa, permitindo o desenvolvimento da expressão e a recepção de mensagens.

O relato do participante E6 destacou o envolvimento com o centro acadêmico, que favoreceu a proximidade com os professores e o relato de E9, que revelou o interesse do professor em auxiliá-lo:

De um modo geral é bom. Até a participação no centro acadêmico que envolve muita atuação junto ao colegiado e docente... ajuda um pouco nessa aproximação [...]. (E6-D.ML.)

É difícil para o professor [...] o professor tem interesse, quer saber como acontece, de que maneira pode ajudar, (E9-D.F.)

Hermann (2002) entende que a falta de informação no meio universitário faz com que muitas pessoas deixem de colaborar, porque, muitas vezes, o que imaginam não é o que o estudante com deficiência precisa.

O estudo de Michels (2002) investigou a perspectiva do professor sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Os professores reconheceram, em geral, que *não* possuem conhecimentos necessários para agir adequadamente com os estudantes. Isso ocorre pela falta de experiência e de formação específica, o que desencadeia atitudes discriminatórias, preconceituosas e até mesmo paternalistas.

O participante E10 revelou que está satisfeito e que sua relação com os professores é de normalidade.

Normal. Aluno x professor, professor x aluno. Não tenho privilégios [...] Até porque já bombeeí duas vezes, tá! (riu) Nunca tentei me utilizar o meu problema, para estar tirando proveito em benefício próprio... (E10-D.F.)

Observou-se a existência de diferentes relações com o professor, todas vinculadas com as necessidades educacionais especiais, ora com maior intensidade e respeito, ora com distanciamento. Rodrigues (2000) enfatiza a importância da afetividade como elemento motivador para o estudante universitário se envolver no processo de ensino. Ressalta que a motivação seria sustentáculo para o enfrentamento dos atuais e futuros desafios de estudantes universitários e professores. O autor entende que o professor, enquanto agente de mudança, por meio da convivência diária e do contato direto com o estudante, pode dispor de métodos participativos e de interação em sala de aula para o fortalecimento da motivação educacional.

Ainda nesse sentido, Cardoso (1996) defende que na convivência podemos desenvolver amizades, respeito mútuo e até aprendizagem de como auxiliar, no caso, os estudantes com deficiência em suas reais necessidades, sabendo distingui-las, diminuindo os tabus, mitos e preconceitos.

Por outro lado, encontrou-se relato de participantes que indicaram atitudes inadequadas, às vezes de indiferença, por parte de alguns professores. Os mesmos reforçaram que tal postura ora os colocava em evidência perante os colegas de sala de aula, ora reforçava o estereótipo de herói.

Às vezes, é meio constrangedor quando o professor refere-se, somente, a você. [...] coloca alguma transparência e fala "Você está vendo?" Não. "E se eu aumentar?" Não adianta. "Mas, se eu aumentar bastante?" Não adianta...enquanto, isto a turma, fica quieta olhando para a conversa nossa, às vezes, isto, constrange um pouco[...](E2 - B.V.)

[...] tive um caso sério aqui com uma professora.[...] Então essa professora tinha preconceito mesmo, ela não gostava de mim (porque sou deficiente) simplesmente, por isto. Eu notei isto, ela foi até o fim com este preconceito, tentando me reprovar. Tive que entrar com recurso no conselho e tal...deu um trabalho...esse tal preconceito. É muito pouco, mas existe. (E5^{-D,ML.})

Tem professor que fala, só para você ter uma idéia. Você é um exemplo (falou baixinho)... o ônus é seu! [...]. Ah! É um "pé no saco". Acho que não é bem assim. Que exemplo! Tem tanta gente aí, que faz o que eu estou fazendo [...] Eu falo para o professor, por exemplo, para fazer um trabalho. Ele fala: Escreve a mão na apostila o trabalho você tem que resolver o exercício. O trabalho é trabalho, é copiar e fazer. Eu falo: professor eu faço, mas copiar pelo amor de DEUS. [...] Você tem que copiar porque não vai estar estudando. Eu falo, professor copiar é complicado. (E11^{-D,F.})

É possível constatar que as falas mostram o cotidiano, entendido por Suguihiro (1994, p.30) como "uma riqueza escondida sob a trivialidade das ações e da pobreza das atividades rotineiras".

A participante E4 disse que os professores se encontravam despreparados e desarticulados quanto à comunicação entre a instituição e o PROENE. Essa comunicação ofereceria ao docente as informações prévias que

subsidiariam o atendimento às necessidades educacionais especiais, resultando na modificação dos procedimentos rotineiros destinados ao acesso de aprendizagem por meio de estratégias e/ ou recursos de apoio. Constatou-se, ainda, que a postura do professor desencadeou sofrimento emocional para a participante.

[...] eu pedi durante a aula, três vezes, para ela me dar uma transparência. Eu já estava, assim, quase chorando de tristeza... Então, eles demoram muito para pegarem aquilo e lerem (ofício do PROENE) e até porque mudar toda a metodologia deles por causa de um aluno! Eu não acho que é muito difícil um professor se dispor a fazer isto. [...] (E4-B.V.)

Dos relatos pode-se inferir que, para um mesmo estudante e a mesma situação de ensino, professores utilizaram procedimentos diferentes para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

o professor, a fim de que o estudante cumpra com os seus compromissos acadêmicos de acordo com a sua necessidade e os objetivos da disciplina. Constatou-se também nos relatos dos participantes, a falta de informação, ou aceitação, ou de entendimento por parte de professores em atender às necessidades educacionais especiais. Essa postura reflete negativamente junto aos demais estudantes que estão em processo de formação. Isso porque são futuros profissionais e estão vivenciando atitudes de segregação e discriminação.

Estudos realizados por Moreira (1999); Michels (2000); Mazzoni, Torres e Andrade (2001) envolvendo estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior revelam a existência de preconceito por parte dos professores.

A conceituação de acessibilidade permite transpor diferentes barreiras, dentre elas, as barreiras atitudinais. Compreende-se que as mesmas são causadas pelas atitudes das pessoas frente à diversidade humana, devido à falta de informação e ao preconceito. Podem, entretanto, ser sanadas por uma postura ética e por meio da informação e do conhecimento (BRASIL, 2000b).

As barreiras atitudinais, segundo Amaral (1998 p.17).

[...] são anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais.

A autora entende que tais barreiras são ocasionadas pelo preconceito, que são conceitos formados antecipadamente sobre algo e que têm tendo dois componentes básicos. O primeiro componente é a atitude, entendida como uma predisposição psíquica favorável ou desfavorável e o segundo é o desconhecimento real sobre determinada pessoa ou alvo. As atitudes expressam as emoções como: atração, admiração, medo, raiva, repulsa, que são desencadeadas no contato com a pessoa deficiente e que podem gerar movimento de aproximação ou afastamento, determinando, a princípio, as nossas ações e reações frente a determinado alvo. Portanto, o preconceito está na esfera individual, parte do comportamento, do emocional pessoa. (AMARAL, 1994b)

Para oferecer acesso à aprendizagem, é necessária também, uma boa interação entre professor – estudante, deste modo, Rodrigues (2000, p.37) diz:

[...] quando nos concentramos mais no aluno como pessoa, em seus interesses e suas diferenças, [...] Identificarmos-nos com esse aluno, sentir o aluno, demonstrando simpatia, reconhecendo-o como pessoa, permite-nos uma aula na qual ocorre efetivamente a interação professor – aluno.

Complementando essa idéia, Barros e Silva (1993) argumentam que o docente precisa saber ensinar e precisa conhecer os mecanismos do processo de aprendizagem, a fim de aprender métodos e técnicas adequadas para o desempenho de sua prática educacional.

Zambon (2000) defende que não basta proporcionar a acessibilidade física, mobiliária ou equipamentos se não houver mudança de atitudes, se as mentes continuam estreitas, ignorantes e cheias de preconceitos.

5.6.3 Relações com o colegiado de curso

Todos os cursos de graduação oferecidos pela UEL contam com um setor encarregado de coordenar as atividades pertinentes aos mesmos, denominados Colegiados de Curso, e também com uma pessoa responsável o Coordenador do Colegiado. O relacionamento do estudante com necessidades especiais e o colegiado de curso, pelas falas, apresenta momentos de satisfação e insatisfação.

De modo geral, seis participantes (E1, E2, E5, E6, E7 e E11) relataram que a relação com o colegiado de curso foi satisfatória.

O coordenador, que estava, era meu professor, agora mudou e a professora "X". É, assim, quando eu preciso de alguma coisa eu sou bem atendida no departamento. [...] cada um tem uma maneira de trabalhar. [...] (E1-B.V.)

A única coisa foi que como tinha topografia no primeiro ano e tinha que ficar andando. Falei com o professor e aí ele falou: Faça o pedido para passar essa disciplina para o segundo ano, eu assino e, já passa no colegiado e, assina e vai para CAE. Foi isso aí. Eu fiz o pedido e na outra semana já estava aprovado. (E7-D.ML.)

Ah! ele tem sido muito gentil, prestativo e tudo. Tem se colocado à disposição. (E11-D.F.)

Com base nos relatos é possível inferir que o papel do coordenador de colegiado de curso foi cumprido ao se envolver e promover o atendimento às necessidades educacionais especiais. Um outro aspecto que merece destaque é o relato de um dos participantes que indicou o esforço do coordenador para viabilizar, junto aos órgãos competentes, a flexibilização da grade curricular no primeiro ano do curso. Esse dado é relevante, porque o estudante não ficou retido na série e pôde fazer a disciplina no segundo ano.

Entretanto, outros relatos indicaram que nem todos os coordenadores têm clareza de sua função, como pode-se perceber nas falas de sete participantes (E3, E4, E5, E7, E8, E9 e E10) que identificaram o coordenador como “figurativo” por não conhecê-los, por não cumprir com o seu papel, pela falta de agilidade na resolução dos problemas, e por não promover a aproximação entre professor e estudante, de maneira que as necessidades educacionais especiais fossem asseguradas.

Para você ver é uma grande falha, porque na verdade eu nem sei quem é (o coordenador) (E3-B.V.)

Quando eu comecei o estágio, [...] tinha muito receio. Conversei com a chefe do colegiado [...] Daí teve eleição, e não passaram nada para outra. É assim, se você vai atrás, eles fazem. [...] Eu já falo logo, eu mesmo, não ficar correndo muito atrás de colegiado, não? (E4-B.V.)

O coordenador me atendeu quando precisei. [...] O fato de o coordenador chegar para professora e os outros professores, e falar dos meus problemas, pedir para eles me ajudarem e eles efetivamente me ajudaram. A professora não aceitou e não pude fazer nada...e ele falou amém. Acho um erro isto. (E5-D.ML.)

[...] quem sabe para o ano que vem vai estar pronto. [...] eu dei entrada em tudo [...] Ele faltou em três reuniões que foram marcadas com ele e os professores (no PROENE) [...] Eu acho que ele nem sabe quem eu sou...Mas por telefone eu conversei, falou que estão preocupados, que eu fiz bem em trancar. (E8-D.ML.)

[...] nunca conversei com o pessoal do colegiado [...] a preocupação mesmo é acadêmica. Não tem nada relacionado à necessidade especial.. (E9-D.F.)

Os relatos apontam que o coordenador não foi mediador das necessidades dos estudantes, seja junto aos professores, à administração ou no campo de estágio.

Por meio dos diferentes relatos vê-se que a prática educacional se faz dinâmica e efetiva quando as estratégias e os recursos são utilizados como meios indispensáveis para a motivação e o interesse de cada estudante universitário, principalmente os que apresentam necessidades educacionais especiais. Assim, o coordenador de colegiado de curso deve ter o compromisso com esses estudantes a fim de assegurar condições adequadas para que o mesmo possa freqüentar o curso de maneira proveitosa.

5.6.4 Relações com os agentes administrativos

Verificou-se que dez participantes consideraram o relacionamento com agentes administrativos como satisfatório e amistoso em vista dos mesmos atenderem seus pedidos, identificá-los pelos nomes ou tomarem atitudes no mesmo sentido de atender às suas necessidades.

A minha relação com os funcionários nunca foi muito grande. [...]Tem alguns técnicos muitos legais, que quando eu preciso de favores deles, falo com eles, sempre me atenderam muito bem[...] o funcionário vem e te chama pelo nome. [...] o fato de alguém te atender pelo nome sempre faz você sentir-se melhor...então com certeza é muito mais confortável. (E2 - B.V.)

Tenho sido bem atendida sim...É um atendimento individualizado, eles até lembram de você, te dão informação. (E3-B.V.)

Até no laboratório que tinha coisa mais pesada, daí quando os colegas não estavam para pegar pedia para o funcionário e ele pegava. Então tive apoio bom. (E7-D.ML.)

De um modo geral, os relatos estão direcionados para os agentes administrativos dos seus respectivos Centros de Estudos. Quando se investiga esse assunto no tema “avaliação dos serviços”, os estudantes freqüentemente, consideram os funcionários despreparados para atendê-los.

Somente o participante E5 referiu-se à existência do preconceito por parte dos agentes administrativos. Todavia, quando solicitado a esclarecer a questão, sua resposta foi direcionada para uma situação pessoal e não acadêmica.

Mesmo os funcionários têm preconceito também. (De que forma você percebe esse preconceito?) Percebo, por exemplo, uma vez uma colega que me ajudou a fazer o curso aqui.[...]. quis ser bacana com a pessoa oferecendo uma carona... a pessoa ...parece que se ofendeu ...nunca mais conversou comigo. (E5-D,ML.)

Identificou-se no relato de E11, uma situação de impasse vivenciada com uma funcionária de um centro. Essa situação se referia ao fato do estudante ter tentado entregar uma prova para a secretária, porém ela não havia recebido instrução do professor sobre o assunto. Interpretando o relato, parece se tratar de um problema suscitado pela falta de comunicação entre professor e secretária, o que acabou ocasionado desgaste emocional para o estudante.

A secretária não recebia. Que a prova é documento não sei o quê. Fiquei irritado.(E11-D.F.)

Stainback & Stainback (1999) afirmam ser no ambiente escolar que se desenvolvem valores, princípios, práticas culturais positivas ou negativas. Dentro dele também surgem atitudes, interesses, habilidades, relações interpessoais que são construídas e seguem com as pessoas para o resto de suas vidas. Portanto, um ambiente acolhedor seria aquele no qual todos os estudantes pudessem se sentir

valorizados, apoiados e seguros. É necessário que todos os integrantes da comunidade universitária estejam preparados para conviver com a diversidade.

Dentro desse contexto, Michels e Diaz (2001) investigaram as perspectivas dos funcionários sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade. Os autores verificaram que os funcionários reconhecem que poderiam mudar a forma de atendimento dos estudantes por si mesmos, mas ressaltam que eles precisam de atendimento especializado. Relataram também que sentem dificuldades para atendê-los, sejam elas por falta de informação, preconceito ou dificuldades de perceber as necessidades dos estudantes. O estudo concluiu que essas dificuldades acabam gerando um tratamento discriminatório, que não irá propiciar a autonomia e a inclusão dos estudantes.

Verificou-se, que essas respostas estão presentes quando direcionadas aos agentes administrativos do respectivo Centro de Estudos, pois ao avaliarem os serviços de apoio oferecidos, os estudantes, freqüentemente, referem-se ao despreparo do pessoal no atendimento.

5.6.5 Apoio para o desenvolvimento de atividades acadêmicas

Os relatos dos participantes mostraram a necessidade de apoio de diferentes pessoas para cumprir os compromissos acadêmicos, sejam eles colegas, professores, família e ou voluntários cadastrados no PROENE.

Sete participantes (E1, E2, E3, E6, E7, E8 e E11) relataram o apoio recebido da família por meio de leitura de textos, digitação de trabalhos e locomoção. As falas revelaram o preparo e estrutura da família para oferecer ajuda.

[...] preciso de alguém para ajudar a andar [...] Eles acabavam lendo para mim, [...] estou meio atrasada na leitura eu peço para minha mãe e irmão lerem para mim e eles lêem. Daí eu vou pedindo, grifa está parte, marca está parte, faz um "x" neste parágrafo assim. Normalmente...quando tenho um trabalho individual que precisa ser digitado eu peço para o meu pai digitar...(E1-B,V.)

A iluminação, não muito boa, pedia para alguém ler alguma coisa para mim...o máximo ...no máximo que cheguei. (E02 -B,V)

Eu sei onde morar, onde comer no final do mês. Posso fazer xerox, pegar ônibus. Tenho, até tido, ajuda da minha mãe. Porque para estudar, para fazer o curso na UEL, eu preciso prejudicar o meu trabalho no sentido de ter que trabalhar menos. (E3-B,V.)

Ah! Contava com minha mãe que sempre me trazia. E ela ficava no carro esperando até acabar a minha aula. [...] Às vezes, ela assistia aula comigo, [...] quando eu estava com os meus amigos, então, ela não chegava. Quando precisava eu chamava. Ela sempre ficava afastada um pouco, para me deixar me virar um pouco. Então, sempre do meu lado.(E07-D,ML.)

Minha mãe não larga puxa! Eu até fico constrangido. É uma pessoa que fica ligando, que vai atrás. Ela é entusiasmada que eu faça faculdade. [...] (E11-D,F.)

O relato do participante E7 é significativo quanto à importância da família para a garantia da permanência na universidade. O suporte familiar é essencial para uma pessoa com deficiência, pela disponibilidade em ouvir, perceber, respeitar e contribuir para o fortalecimento e a superação dos obstáculos.

[...] às vezes, tem coisa que você sabe fazer e não consegue fazer...então, me deixava irritado. [...] Daí eu chegava para minha mãe e dizia: eu preciso pescar. Aí, ela falava para o meu tio e a gente ia no pesque pague e eu voltava renovado [...] era na fisioterapia, às vezes, eu não conseguia amassar uma folha de papel...você fala: eu consigo. É só fazer assim, só que não obedecia (E07-D,ML)

As falas evidenciam uma família envolvida e participativa com as questões pertinentes ao estudo. Esse dado é relevante porque indica a necessidade

da instituição desenvolver um trabalho em parceria com familiares, no sentido de eliminar ou minimizar as dificuldades do estudante. Nesse caso, o participante E11 dependia da família para o seu transporte e para pagar os serviços do enfermeiro que o acompanhava durante as atividades acadêmicas. A situação vivida por esse estudante é pouco freqüente entre os que apresentam os mesmos problemas, devido ao alto custo.

Cabe ressaltar que, no caso do estudante cadeirante, que conseguiu sua autonomia no ir e vir, essa autonomia ficou prejudicados porque a cidade não dispunha de transporte coletivo adaptado para o usuário de cadeira de rodas chegar até a universidade. Nesse caso percebe-se como o não cumprimento da política pública segrega o indivíduo, principalmente aqueles desprovidos de condições financeiras.

Seis participantes (E1, E4, E5, E6, E9 e E11) contaram com o apoio dos colegas, voluntários cadastrados no PROENE ou enfermeiro para auxiliá-los em diferentes necessidades.

A gente vai se seguindo com os colegas né? Às vezes pede orientação para uma série mais elevada. (E6-D,ML.)

O PROENE me ajudou...cedeu uma moça da assessoria, ela fazia contabilidade. Então, ela lia o texto para mim de lingüística. (E5-D,ML.)
A princípio não. Eu tenho uma amiga que faz estágio comigo. É da minha turma, então dificuldade, quando eu a tenho me auxilia. (E9-D,ML.)

Às vezes, eu pego a matéria que é do colega meu. Meu enfermeiro copia lá. Só, que nem olho o que o cara copia. [...] Eu tenho, um colega meu que copia e ele manda o caderno para mim passar a limpo. (E11-D,F)

Esses relatos evidenciam que a inclusão do estudante na universidade dever ser pensada como uma responsabilidade de todos os segmentos, ou seja, dos membros da comunidade universitária, da família e dos

serviços de apoio, representados pelo Instituto dos Cegos e Surdos, pela Associações de Deficientes, entre outros.

Nesta linha de pensamento, o estudo de Profeta (2002) mostrou a relevância da parceria entre escolas especiais, famílias e colegas como fundamentais para a continuidade dos estudos, inclusive no ensino superior.

Um outro participante (E10) afirmou que não teve apoio para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, por sua própria opção:

[...] eu prefiro trabalhar sozinho. Às vezes, estou sendo até meio redundante...é uma maneira minha, como cada um tem a sua maneira, todo mundo tem uma maneira diferente (E10-DF)

Frente ao relato podemos deduzir que a singularidade de cada pessoa estudante e a grade curricular do curso é que irá delinear as demandas do estudante especial.

5.6.6 Participação em atividades esportivas, sociais e culturais

No conjunto das falas, nove participantes apontaram interesse pelas diferentes atividades promovidas pela UEL, entretanto, percebe-se que é relativo o nível de participação nos eventos.

Eu participo de palestras ou a mostra que teve o mês passado ali no CEF...Mostra dos projetos que teve na Universidade... (E1-B,V.)

Cultural um pouco, esportiva também, oficialmente, participei de poucos, alguns, jogos de basquete, futebol[...]. (E2-B,V.)

Aqui na universidade, que eu saiba, não tem nada muito organizado voltado para estudante. [...] Mas eu não gosto, até porque tenho dificuldade da minha visão, de lidar com bola, não me atrai muito não. E cultural, às vezes, quando tem alguma feira até dá para ir levar.(E4-B,V.)

[...] eventos da universidade, alguma apresentação da orquestra, grupos de música...umas festa aqui. (E6-D,ML.)

O relato do participante E7 revela a condição física passada e presente. Antes era esportista, mas devido a sua doença não está liberado para as atividades esportivas. Cabe ressaltar que devido a sua condição física, utilizava, temporariamente, cadeira de rodas.

Eu tenho conhecimento, mas não participo muito. [...] Sempre fui esportista, tudo. Treinei natação por doze anos, mas como eu estava com problemas eu não podia participar. E eu praticamente, eu ainda não acabei o tratamento [...] Até recuperar a forma, para poder participar de alguma atividade esportiva essas coisas...(E7-D,ML.)

As falas de três participantes (E5, E9 e E11) indicam que os mesmo têm conhecimento das atividades promovidas pela universidade. Alguns disseram desenvolver atividades esportivas e que não participam dos eventos devido à falta de tempo, condição pessoal ou falta de interesse.

Esportivo não participa de nenhum porque não posso. E culturais, eu não participei de nenhum...[...] eu não participei porque não tive tempo.(E5-D,ML.)

[...] que realmente é uma falha minha, no sentido de ir buscando. (E9-D,F)

É difícil para mim. É muito complicado ter que ficar saindo de casa, tomar remédio. Quando eu saio de casa é para uma coisa que estou muito interessado mesmo. É complicado...eu já sou mais velho, a molecada lá tal; o interesse não são tão comum. (E11-D,F)

A Universidade Estadual de Londrina apresenta um leque de opções voltadas para o lazer de toda a comunidade interna e externa da UEL, promovidas pelos seus diferentes órgãos. Entretanto, observa-se que a divulgação dos eventos não ocorre por meio de todo tipo comunicação e não atinge, portanto, as pessoas com deficiência visual total ou auditiva.

Sintetizando o tema, é possível perceber, que os relatos expressam relações interpessoais com atitudes favoráveis e desfavoráveis. Evidenciam a

existência das barreiras atitudinais, com maior freqüência, na relação com o professor, o que desencadeia um sofrimento emocional, segrega e discrimina o estudante com deficiência. Os estudantes discutem com muita pertinência a qualidade das relações que perpassam todos os subtemas e que podem promover ou não o acesso à aprendizagem.

Cabe ressaltar que o estudante especial conquistou a sua vaga na universidade, porém ainda não está tendo condições de equiparação de oportunidades como seus colegas não-deficientes, devido às barreiras atitudinais. Exemplos para promover a inclusão social para uma formação com qualidade foram, também, expressados por eles.

O próximo tema busca conhecer a percepção dos participantes quanto os serviços de apoio que são disponibilizados para sua formação acadêmica.

5.7 TEMA 7 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS INSTITUCIONAIS

Para compor este tema foram selecionados os relatos dos participantes que fizeram uma avaliação dos serviços institucionais oferecidos pelo diferentes setores da universidade. Esses serviços têm a finalidade de proporcionar suporte necessário no âmbito de: 1) *ensino e aprendizagem*, que são: CAE - Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação, biblioteca, departamento e o PROENE ; 2) *assistência ao discente*, que são o NUBEC e Serviço de Alimentação e 3) *serviços acadêmicos*, que são livraria e xerox.

De acordo com a análise dos relatos, os serviços foram classificados como satisfatórios ou parcialmente satisfatórios, considerando a estrutura física, os

recursos materiais e humanos. Para melhor compreensão dos serviços de apoio, faz-se necessário esclarecer sua finalidade, tendo em vista, que algumas nomenclaturas são diferentes entre as universidades.

5.7.1 Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação – CAE

É o órgão responsável pelo planejamento, execução e controle das atividades de graduação da Universidade Estadual de Londrina.

Sete participantes (E3, E5, E6, E7, E9, E10 e E11) avaliaram que o atendimento oferecido pela Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação – CAE– é satisfatório. Um ponto destacado foi a descentralização dos serviços para os Centros de Estudos, o que tem facilitado a utilização dos mesmos pelos estudantes do período noturno.

Muito bem, atendido muito bem. (E7-_{DML}.)

[...] Dou Graças a Deus da CAE foi lá para o CESA [...] tinha o problema do visor e também era longe, isto não entra na minha deficiência. (E4-_{B.V.}.)

A CAE tem sido bastante compreensiva. Eu tive um problema agora de cirurgia. Faltei um monte de dia na aula. A CAE ajudou neste sentido. (E11-_{D.F.}.)

Constatou-se, junto ao arquivo do PROENE, que a universidade cumpre as determinações do Decreto Lei n.º 1.044/69 (BRASIL, 1969) e Lei 6.202/75 (1975), oferecendo ao estudante a dispensa para tratamento excepcional, mediante laudo médico que justifique a ausência da sala de aula. A reposição das aulas é feita por meio de um plano de atividades pedagógicas domiciliares, delineado pelos professores. Verificou-se a existência de uma normalização interna da UEL, por meio da Instrução de Serviço CAE nº 03/99 que dispõe sobre a concessão de

tratamento excepcional aos estudantes com patologias crônicas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/1999)

É possível perceber esses dispositivos legais respaldam o estudante com necessidades educacionais especiais para o tratamento de saúde e para a garantia de seu processo de formação acadêmica.

Os principais pontos considerados parcialmente satisfatórios em relação a CAE foram encontrados nos relatos de quatro participantes (E1, E2, E4 e E8). Essas dificuldades referem-se: 1) ao sistema eletrônico de senha, mais especificamente por não enxergar o número, que indica a vez do atendimento no visor; 2) à fonte dos requerimentos impressos em tinta que são muito pequenas, o que dificulta e torna muito morosa a leitura; 3) à burocracia existente para deliberação de suas demandas; 4) ao despreparo dos agentes administrativos para ao atendimento público.

Tem muita burocracia. (E1-B.V.)

Estes papéis são de textos de fonte muitos pequenos, e às vezes, você acaba assinando coisas sem saber o que está assinando, ou pelo menos, se você for ler, vai demorar muito. (Você solicitou fonte maior?) Não, nunca cheguei a pedir nada maior, mesmo porque, o atendimento é muito grosseiro. Então, você se sente meio inibido [...] eles te tratam como mais um número. [...] (E2 – BV)

O atendimento CAE informação, ali no balcão, é péssimo. As pessoas poderiam dar um pouquinho mais de atenção e responder as coisas sem tanta pressa e sem tanta brutalidade. [...] olha se eu fosse você eu desistia. (E8-DML)

Por meio dos relatos, percebe-se que as dificuldades vivenciadas na CAE têm uma frequência maior para os estudantes com baixa visão e está centrada no acesso à informação e à sinalização utilizada para organizar o atendimento. Um outro aspecto que chamou atenção é o despreparo dos agentes administrativos para o atendimento ao público, principalmente ao emitir opinião e não viabilizar a resposta

oficial da instituição. Entende-se que essa atitude pode prejudicar o sucesso acadêmico de um estudante com necessidade especial, em vista do mesmo ser cerceado de seu direito à informação e de protocolar pedidos.

Cabe ressaltar que o PROENE está no organograma da CAE e tem sua infra-estrutura localizada no mesmo espaço físico.

5.7.2 Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidade Educacional Especial – PROENE

Dez participantes avaliaram o atendimento do PROENE como satisfatório. Essa análise foi sustentada por relatos que enfatizaram a importância do programa durante a trajetória acadêmica.

[...] quando entrei na universidade estava muito preocupado...de como ia fazer...de como ia fazer para enxergar as coisas no quadro...as transparência...[...] desde o primeiro dia de aula eles (PROENE) vieram, atrás, depois que escrevi algumas coisas na ficha de matrícula. Sempre me trataram muito bem, assim, eles me deixaram muito tranqüilo. [...] Provavelmente, se eles não existissem, eu não saberia como teria sido. Eles tiveram uma importância muito grande na minha vida acadêmica com certeza. (E2 – B_V)

[...] quando eu passei no vestibular eles entregaram um caderno informativo dizendo o que era o PROENE, os objetivos.(E4-B_V)

Na percepção dos participantes, o programa proporcionou condições efetivas para a sua permanência na universidade. Isso produziu um bem estar pessoal pela certeza de ter a quem recorrer para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Percebeu-se, por meio dos relatos, a importância de um sistema de informação que identifique o estudante com necessidade educacional especial no ato da matrícula, sem constrangimento algum. O formulário de identificação do

estudante e o manual sobre PROENE são disponibilizados no envelope de matrícula e o estudante pode manifestar o seu interesse em conhecer o serviço.

Três participantes, (E3, E6 e E7) destacaram a qualidade dos serviços prestados pela equipe e o apoio para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais, garantindo assim, permanência na universidade.

Acho, que foi o primeiro lugar que contei com apoio. Eu pensei que fosse encontrar uma situação endurecida e burocrática como eu encontrei ali na secretaria (do centro) A forma de olhar o problema é totalmente oposto (em tom elevado da voz) [...] primeira vez, na UEL me senti tratada como ser humano. [...]. (E3-BV)

Avaliação é boa. Desde o começo o interesse de estar explicando, estar dispondo, caso surgisse alguma necessidade. [...] inclusive o ano passado era para fazer uma entrevista com eles e acabei não indo mais. (E6-D.ML.)

[...] Se não fossem esses procedimentos seria muito difícil eu fazer o curso, teria desistido. Teria tentado outro vestibular em outro ano para começar tudo de novo. Mas como deu certo está parte e tudo e eu falei que queria fazer o curso.(E7- DML)

Pelo relato do E6, vê-se que o programa oferece entrevista de acompanhamento e, às vezes, o estudante não comparece. Deduz-se, então, que o mesmo não esteja vivenciando dificuldades ou sintá-se inserido no contexto universitário, com autonomia necessária para garantir os seus direitos.

É possível depreender que a existência do PROENE foi importante, colaborou para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos. Entretanto, não conseguiu eliminar ou minimizar muitas das dificuldades expressadas nos relatos dos participantes. Isso pelo fato da UEL ainda não oferecer total acessibilidade.

O relato da participante E4 destacou, ainda, a existência de desinformação no meio universitário, sobre as ações do programa. Essa falta de informação pode levar a interpretações errôneas do trabalho desenvolvido pelo

programa, constituindo-se num obstáculo para que o estudante com necessidade especial faça solicitações aos seus professores.

O trabalho do PROENE é muito bom. Só que as pessoas não conhecem muito [...] o problema é a comunidade universitária compreender o trabalho do PROENE. Até, muitos não sabem a proporção do trabalho. Como é bem estruturadinho, como tudo é feito em prol de garantir o acesso do aluno no ensino.(E4-BV)

O participante E11, porém, ressaltou a falta de interação entre o PROENE, o coordenador de colegiado de curso e o professor. Um outro ponto abordado em sua fala está relacionado à sua própria condição física, muito instável, o que dificultava um melhor delineamento de suas necessidades educacionais especiais.

Acontece que o PROENE manda para o coordenador, o coordenador manda para o professor, mas, é um conjunto que não dá certo.[...] Sempre tentam, como posso dizer, resolver os problemas que eu levo [...] eu não sei o que eles poderiam fazer no meu caso. Eu posso estar muito bem e tem dia que estou muito mal. (E11-D.F.)

Três participantes (E2, E5 e E10) relataram que o PROENE não possui número de funcionários suficiente para o atendimento dos estudantes especiais.

Eu sei que eles têm um problema relacionado ao horário deles, é meio apertado. Seria melhor conversar com eles duas vezes por semestre. (E2-BV)

[...] se tivesse alguém exclusivo do PROENE, não ia passar um negócio desse (não reserva de vaga no estacionamento). Então, eu acho que a UEL poderia pôr mais gente para trabalhar no PROENE. [...] parecem que são pessoas de outro departamento que dão um tempinho lá...no PROENE, não são oito horas por dia. Eu acho que a UEL poderia pôr gente trabalhando, efetivamente, os problemas são muitos e tem que resolver muito rapidamente...muito pouco tempo. (E5-DML)

Pelo que se observou acima, os participantes justificaram a falta de infra-estrutura de recursos humanos, mas mostraram a necessidade de um acompanhamento efetivo por meio de supervisão na execução das tarefas propostas, além da realização das reuniões.

No entendimento do participante E10, a equipe do PROENE ocupa cargos e não conhece o cotidiano do estudante com necessidades especiais, de forma que não cria meios e parcerias com a comunidade externa para atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

[...] é, mas, uma estrutura burocrática. [...] Uma estrutura que, de repente, vem a criar mais alguns cargos, sabe? Porque, o que eu vejo, das poucas vezes, que eu tive acesso. São pessoas que não têm o mínimo de conhecimento, do dia-a-dia das pessoas deficientes e de suas necessidades especiais. É... são cargueiros, não cargueiros de carregar carga, mas cargueiros no caso de ocupar cargos dentro da instituição. Sem uma preocupação mais além, de estar resolvendo os problemas, de estar é... Acampando a causa...estar criando meios ... e programas...Eles me ajudaram, foram ágeis ao mudar a o local da sala de aula. (E10-D,F)

Constata-se, por meio desse relato, que o participante apresenta uma fala um pouco contraditória ao dizer que o serviço é mais uma estrutura burocrática e logo em seguida dizer que ele foi ágil. É possível perceber que, muitas vezes, o próprio estudante não demonstra um interesse maior pelo programa, no sentido de estar reivindicando, por exemplo, um espaço maior de discussão entre os pares deficientes e a administração.

A participante E9 entende que no momento não há necessidade de acompanhamento, entretanto compreende que o PROENE se constitui um espaço aberto para o diálogo.

[...] eu conversei [...] eu particularmente não tenho necessidade de acompanhamento.[...] se eu necessitar acredito que vou ter apoio.[...] (E9-D,F)

Dessa maneira, pode-se deduzir que o PROENE tem colaborado de forma significativa para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. É um espaço que oportunizou ao estudante falar, deliberar em conjunto sobre as suas necessidades educacionais especiais. Os relatos apresentados reforçam os resultados das pesquisas realizadas por Mazzoni; Torres; Coelho (2001) e Michels (2003) os estudantes com deficiência solicitam que, para a garantir a sua permanência na universidade, é importante um serviço de apoio.

Conforme Coulon (1995), é preciso adquirir uma visão íntima do mundo social dos estudantes, compartilhando com eles uma linguagem comum de modo a captar o ponto de vista do outro. Não basta ouvir o que ele diz, nem pedir para explicitar o que está fazendo, é necessário conhecer o cotidiano e intervir em toda a rede de relações para que não ocorra lacuna entre a legislação e a realidade.

5.7.3 Avaliação dos serviços da biblioteca

A UEL possui um Sistema de Bibliotecas composto de quatro unidades, sendo a Biblioteca Central, localizada no campus universitário, na sua área central, e outras três localizadas em diferentes pontos da cidade. A biblioteca tem como objetivo principal servir de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Seis participantes (E1, E3, E6, E7, E8, E9) mostraram-se satisfeitos com os serviços oferecidos pela biblioteca. A satisfação está relacionada com os seguintes fatores: quantidade de acervo, espaço que possibilita interações sociais, apoio de terceiros, cooperação por parte dos funcionários e a livre circulação para o usuário que utiliza muleta.

Eu acho que a biblioteca é um recurso excelente. Tem bastante livro. Você pode se reunir para estudos com amigos, para fazer o trabalho, no geral tudo bem, você vai lá na prateleira...a gente tem o número certinho, acha fácil (E1-BV)

Eu gosto...a gente faz amizade em biblioteca...(E8- DML)

Acredito que é assim, normal. Se tiver um livro alto, peço para alguém pegar para mim, alguém que está passando ali perto. Geralmente, eu vou com colega, ela já pega. Ela mesma pega o livro que eu quero, consulta no sistema de busca naturalmente. (E9-D.F)

O participante E6 relatou que as condições de acessibilidade física e de informação não são grandes obstáculos. Ressaltou, inclusive, a importância de ser independente e destacou momentos em que precisou de apoio dos colegas ou da bibliotecária.

A biblioteca geral é boa quanto à acessibilidade. Quanto o atendimento [...] Sempre que precisei foi tranquilo. Tem as escadas...tudo em relação a isto já me adaptei no começo.[...]tem as bibliotecárias me auxiliando. Procuo sempre fazer sozinho...uma coisa ou outra para carregar, alguma coisa, a gente sempre pede ajuda aos colegas... (E6- DML-)

Entretanto, sete participantes avaliaram o serviço como parcialmente satisfatório. Essa avaliação está relacionada com dificuldade de sua própria condição, com dificuldades impostas pela instituição e também, por parte dos agentes administrativos.

Observa-se que os participantes com baixa visão encontraram dificuldade de acesso ao acervo material ou digital, devido ao tamanho das letras nos catálogos “*on-line*” e impressos, e nas etiquetas dos livros, além do fato de não dominarem o uso do computador para as buscas de informações. Revelaram ainda, a necessidade da presença de colegas ou familiares para ter acesso aos terminais e localizar o material, além da existência de agentes administrativos despreparados.

[...] normalmente, eu tenho que pedir para elas pegarem os livros para mim. Elas pegam. (referindo-se às funcionárias da biblioteca). E que, normalmente, eu vou com alguém da sala ou com minha mãe, por exemplo, como elas enxergam, não tem problema em procurar. (E1-BV)

Tudo que tem na biblioteca, que você tem que ler ou ver é, extremamente, minúsculo. [...] Para mim é impossível! Aquelas fichas são pequenas. Você tem que ler a referência que está colocada na borda do livro (referindo-se a etiqueta de identificação), aquilo é um número muito pequeno. Quando a altura do livro está no seu horizonte na altura do seu olho, até dá para você chegar próximo ali...uns quatro centímetros do seu olho. Dá para enxergar numa boa...não tem posição física para enxergar (E2 – BV)

O meu problema é o catalogado no computador para eu ver. É complicado, mas sempre um estudante, um funcionário, uma pessoa que você pode pedir ajuda [...] Tem muito poucos funcionários, aí já entra no limite da instituição, às vezes, eles estão com um monte de coisa para fazer. Têm aqueles que atendem muito bem e têm aqueles que não tem tão boa vontade assim. [...] (E4-BV)

Os estudos realizados pela área de biblioteconomia como o de Souza et al (2003) revelaram que o cotidiano da pessoa com deficiência, no contexto da biblioteca, é muito mais difícil do que deveria ser com relação ao acesso à informação.

A biblioteca central da UEL segundo Fernandes e Aguiar (2000) tem uma coleção em braile formada por 27 títulos (82 exemplares) nas diferentes áreas, 02 títulos (10 fascículos) de periódicos, 248 títulos (657 exemplares) de fitas cassete gravadas, além do software DOSVOX. O material está alocado em local que oferece acessibilidade física ao deficiente visual. Destacam ainda, o apoio de um funcionário que auxilia na locomoção interna para outros setores da UEL e o acesso ao local do transporte coletivo. As autoras avaliam a necessidade de minimizar os obstáculos entre o deficiente visual e o material impresso em tinta. Portanto, é preciso criar condições de acessibilidade para que o estudante especial se sinta motivado a utilizar os serviços disponíveis. Foi possível constatar que as autoras não fazem referência ao estudante com baixa visão.

Os participantes com mobilidade reduzida, que utilizavam cadeiras de rodas ou bengalas, expressaram problemas relacionados à acessibilidade física, de locomoção e de retirada dos livros da estante.

Às vezes, tem que estar pedindo ajuda aos funcionários. [...] É como os livros estão expostos, tem livro que fica lá embaixo na estante e para ficar procurando estes livros é meio complicado. Tem livros que estão lá em cima, você não vai subir lá em cima, [...] Salvo o problema arquitetônico que existe em todos os setores, biblioteca, [...]. (E10-D,F)

Para ir à biblioteca é meio complicado. Dá muito trabalho. Às vezes, eu peço a algum colega pegar um livro. [...] o acesso seria melhor, se tivesse outro acesso. A biblioteca setorial até dá para ir. Fica no CESA, é uma sala do departamento que tem os livros só para consulta, o computador para uso dos alunos. Mas, outra biblioteca é totalmente inviável. (E11-D,F)

Podemos inferir que o participante E11 não freqüentava a biblioteca devido à falta de acessibilidade física. Uma alternativa seria o uso da acessibilidade digital, de forma a criar um sistema de comunicação via e-mail entre ambos e proporcionar acessibilidade aos serviços da biblioteca.

Os participantes revelaram a existência das barreiras arquitetônicas que impediam o acesso a todos os serviços da biblioteca, a dificuldade para retirar os livros da estante, o ir e vir à biblioteca. Evidencia-se a falta de comunicação entre o participante e a biblioteca, o que impossibilita o acesso e a interação entre ambos. Conseqüentemente, há uma limitação do convívio do participante no espaço acadêmico.

Gonzalez (2003), ao se referir aos serviços de informação para usuários com deficiência na biblioteca, indicou a necessidade de atendimento diferenciado às pessoas com deficiência.

Os estudos realizados nas últimas décadas na biblioteca possuem como foco de atenção os usuários que apresentam deficiência. Alguns trabalhos têm

verificado que a biblioteca se constitui num espaço para integração social das pessoas com deficiência, devido à possibilidade de acesso à informação (JAEGER 1985; NAGAHANA 1987, Torres, Mazzoni e Alves 2002).

O estudo realizado por Moreira (1999), entre estudantes com necessidades especiais no ensino superior identificou a falta de acessibilidade na biblioteca da Universidade Federal do Paraná.

Segundo Manzini et al (2002) a biblioteca é de grande importância, que serve como fonte de informação no ambiente universitário. Ao tratar do tema acessibilidades à biblioteca, UNESP/Marília, três instâncias foram focalizadas. A primeira instância indicou a necessidade de mudanças na estrutura física, por meio de planta. A segunda encaminhou um projeto de melhoraria ao acesso ao acervo da biblioteca para pessoas especiais. E o terceiro foi um curso de orientação aos funcionários da biblioteca, sobre usuários com necessidades especiais. Os resultados do treinamento puderam ser observados por estudantes especiais ou não do campus, que freqüentaram a biblioteca e relataram comportamentos dos atendentes e bibliotecários, tais como: travar a porta para passagem de cadeira de rodas; dirigir-se à pessoa cega, identificando-se e perguntando sobre a necessidade de ajuda.

Souza et al (2003) desenvolveram um trabalho similar na biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG -, junto a estudantes com deficiência visual. Os autores identificaram as mesmas dificuldades dos estudantes da UNESP/Marília e as mesmas dificuldades vivenciadas pelos participantes da presente pesquisa. Concluíram que atender as demandas dos deficientes visuais é simplesmente oferecer a eles melhores condições de estudo, além de informações em tempo hábil, utilizando-se de várias técnicas e recursos. Enfatizaram também, o

despreparo dos educadores e servidores no trato com as pessoas, devido à falta de informações sobre a deficiência, suas características e procedimentos educacionais.

Os relatos do estudo da UFMG e da UNESP/Marília pontuam que há muito que caminhar. É necessário um maior investimento em recursos financeiros, tecnológicos, equipamentos e materiais para proporcionar condições de equiparação de oportunidades ao estudante com deficiência nas bibliotecas. Fica evidente, a importância da capacitação dos recursos humanos.

Pesquisas sobre esse tema são desenvolvidas há mais de duas décadas. Os resultados apontam para as limitações impostas pelo meio e revelam o descaso por parte das instituições para o enfrentamento do problema. Oportunamente, seria interessante investigar o resultado das avaliações realizadas com relação à qualidade do serviço oferecido pela biblioteca, que também é foco de atenção do Ministério da Educação e Cultura no momento da avaliação para aprovar e reconhecer os cursos superiores, de acordo, com a Portaria nº 1.679/9 (BRASIL,1999a).

Estudos de Torres, Mazzoni e Alves (2002) indicam que a acessibilidade no ambiente da biblioteca envolve: 1) estrutura arquitetônica que implica em fatores como iluminação, ventilação, espaço para circulação entre os ambientes, banheiros, rampas adequadas, bebedouros, telefones adaptados, dentre outros; 2) aspectos de informação e comunicação que diz respeito à sinalização, sistemas de consulta e empréstimos, tecnologia de apoio para os portadores de deficiências, seja visual ou física, sistema de acesso remoto, entre outros e 3) aspecto atitudinal que consiste em como as pessoas *compreendem e constroem o processo de acessibilidade*.

O trabalho de Gonzalez (2003) indica a necessidade das bibliotecas redefinirem a sua missão, ou seja, substituir o paradigma do acervo para focalizar seus serviços nas necessidades dos usuários. A autora reforça a necessidade de respeitar o direito de ir e vir, o direito à informação, e o direito de acesso a bens e serviços.

Outro subtema que emergiu das análises foi a avaliação dos respectivos departamentos.

5.7.4 Avaliação dos departamentos

A UEL está organizada academicamente em Centros de Estudos com os seus respectivos departamentos dos cursos de graduação. Para seis (E1, E5, E6, E9, E10, E11) participantes o atendimento prestado pelos departamentos foi considerado bom:

Ah! Eu acho que funciona bem. [...] Normalmente as coisas são tão normais que nem precisa... ficar procurando muito o departamento. (E1-B.V.)

Normal, assim. Eu não tenho problema. (E9-D.F.)

Pelo menos os professores do departamento tem sido gentis. Tem dado toda assessoria. (E11-D.F.)

Para seis participantes (E1, E2, E3, E4, E7 e E8), o atendimento foi considerado parcialmente satisfatório. Essa avaliação está relacionada à falta de acessibilidade física e de comunicação. Basicamente, todos os departamentos utilizam os editais como meio de divulgação oficial de notas, frequência, horários e prazos, o que se constitui, para os participantes de baixa visão, um grande desafio.

Isso porque estão sempre na dependência do outro para ter acesso às informações.

No departamento o problema é os murais têm os horários dos professores [...]. É horrível! As disciplinas, os códigos das disciplinas que a gente precisa. O dia que eu preciso eu vou lá tiro tudo do mural. Tiro as taxinhas, pego, vejo, copio e devolvo (E4-B.V.)

A primeira dificuldade que é o edital de notas do CCH. [...] Quando o professor publica a sua nota e presença, você tem de conferir, para ver se não passou alguma nota por engano. Se houve algum problema a obrigação é de cada aluno, avisar o professor e este professor fazer as ratificações necessárias (E3-B.V.)

Outro dado apresentado por três participantes, (E3, E7 e E8), indicaram, por um lado, que as barreiras arquitetônicas impediram o acesso ao departamento, por outro, que o departamento também não foi até eles. As falas expressaram o desconhecimento em relação às funções do departamento e o receio de apresentar, oficialmente, queixa sobre professores.

[...] nem conhecia direito o departamento estas coisas. Eu não subia escada, então, nem fui lá. Não conhecia quase ninguém no departamento. (E7-D.ML)

Eu nunca fui ao departamento. Eu nem sei quem é o chefe do [...] O que o acontece se eu for levar esse problema lá dentro do departamento? O professor vai me marcar para o resto da vida. (E8-D.ML)

Olha, que posso dizer que conheço pouco das nossas instâncias superiores. Eu sou uma aluna, certo! Acima da aluna, eu só tenho contato com a secretaria e com os professores em sala de aula praticamente, né! (E3-B.V.)

Os relatos acima indicam um certo distanciamento entre departamento e estudantes. Pode-se deduzir, também, que os estudantes não lêem os manuais de orientação ao calouro, disponibilizado anualmente no momento da matrícula.

Um outro subtema analisado refere-se ao serviço de assistência ao estudante, designado como Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária.

5.7.5 Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária – NUBEC

O NUBEC é o órgão responsável pelo atendimento médico, odontológico, de enfermagem e psicossocial do seu corpo discente, docente e de servidores. Sua localização é na região central do campus e possui um horário flexível, no período matutino, vespertino e noturno. Dos serviços prestados, o estudante não possui o tratamento odontológico ambulatorial, somente o de emergência.

O NUBEC concede dois profissionais, um da área de serviço social e um de medicina, para compor a equipe interdisciplinar do PROENE. Esses profissionais são mediadores entre o PROENE e NUBEC, quando necessário, o que facilita e agiliza o atendimento à demanda dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para cinco participantes (E2, E3, E5, E9 e E10), o atendimento foi considerado satisfatório, portanto, o serviço ofereceu qualidade e segurança ao estudante.

[...] sempre que precisei não tive nenhum problema me trataram bem...como outra pessoa qualquer...nunca tive nenhuma dificuldade (E2-BV)

[...] já usei várias vezes. Fui muito bem atendido achei um serviço nota mil.(E5 - DML)

Atendimento muito bom é poucos lugares que atende bem como aqui. (E10-D.F.)

Fui atendida pelo NUBEC duas vezes. Fui bem atendida [...] teve uns motivos especiais, que para fazer um concurso eu vim tentar conseguir um laudo atestando a minha deficiência. O médico não pode assinar porque não me conhecia. (E9- D.F.)

O relato da participante E9, pela primeira vez, revelou a incorporação de sua condição especial, pois em outros relatos, essa questão sempre ficou em segundo plano.

Seis participantes (E1, E4, E6, E7, E8 e E11) revelaram que não utilizaram ou utilizaram muito pouco os serviços oferecidos pelo NUBEC, porém o participante E8 ressalta a importância desse tipo de serviço de assistência ao estudante.

Eu não uso o NUBEC praticamente para nada (E4-B.V)

O NUBEC eu fiquei sabendo que a gente pode ser atendida por médico faz um ano [...].eu acho muito legal esta parte do aluno ter o atendimento desse jeito, direto né? (E8- DML)

Os dados indicam que os participantes que utilizaram o serviço do NUBEC estão satisfeitos com a qualidade do atendimento.

5.7.6 Avaliação do serviço de alimentação

O campus universitário dispõe de várias cantinas localizadas nos Centros de Estudos e de um Restaurante Universitário, localizado na área central. As cantinas e o restaurante tiveram a qualidade dos serviços avaliada de maneira satisfatória por seis participantes (E3, E4, E5, E6, E7, e E9), que destacaram, principalmente, a qualidade da alimentação, o apoio dos funcionários no momento de se servirem e o sistema de senha oral utilizada nas cantinas, que facilita muito para os participantes com baixa visão. A acessibilidade, nesses locais, também foi avaliada positivamente, sendo mencionando inclusive a existência de banheiros adaptados e rampas de acesso para o restaurante.

Geralmente é chamado de senha oral, não é visual. É só você escutar um pouquinho bem e já é suficiente (E2 -_{BV})

O acesso sempre foi muito fácil. Os funcionários sempre falam, não precisa ficar esperando na fila, pode passar, ajudam a carregar a bandeja quando precisa este tipo de coisa. No geral acho, que a bandeja é até mais fácil é mais cômodo para estar carregando por causa das muletas. Se bem que hoje em dia já consigo andar curta distância já sem as muletas. (E6-_{DML})

O serviço da cantina melhorou. (E7-_{DML})

As cantinas existentes no espaço físico da universidade são serviços administrados por terceiros que têm de atender os critérios exigidos pela universidade. O restaurante universitário, implantado há mais de cinco anos, oferece refeição ao estudante universitário a um preço acessível e de qualidade.

Contudo, quatro participantes (E1, E2, E7 e E10) revelaram dificuldades, especificamente no restaurante universitário. As queixas estão relacionadas ao tempo de permanência na fila, qualidade da alimentação, sistema de senhas eletrônicas que gera dependência de terceiros, para obter as informações e dificuldade em manusear a bandeja.

O problema é entrar pela questão de senha. Agora, quando você passa a carteirinha na catraca, já aparece o número de crédito que você tem e, geralmente, este número é pequeno. Então, não dá para ver. [...]quando eu peço para um funcionário ver, eles pegam para mim e passam na catraca e falam na boa. (E2 -_{BV})

Aquele ticket na verdade eu nem leio. Eu sempre vou com alguém eu não gosto de ir sozinha quando eu vou...vou com um colega de turma. (E4-_{BV})

Aqui no RU é impossível, fica uma hora e meia na fila. [...] este ano piorou muito. [...] Caiu bastante a qualidade. E7-_{D,ML})

Péssimo aquele bandejão. No meu caso específico, já solicitei, [...]como restaurante prato normal, que a pessoa se serve, quem quer pegar bandejão.. [...] Eu evito ir jantar, almoçar, até porque sabe, não sei se é um orgulho besta meu. Eu não me sinto bem. Uma coisa tão rotineira minha. Eu ter que depender de outra pessoa para estar fazendo aquilo que é o meu dia- a- dia. Já conversei com a pessoa responsável antes agora de mudar. Falei para ele, disse que iria agilizar, mas até hoje nada. (E10-_{D,F.})

Os relatos acima mostram os obstáculos de origem institucional devido à falta de planejamento para o atendimento de todos os tipos de deficiência. Percebe-se, em relatos anteriores, que o usuário com cadeira de rodas fez avaliação positiva do RU quanto à acessibilidade física e banheiros adaptados. Entretanto, a realidade não é a mesma para os estudantes com deficiência sensorial ou para os usuários de bengalas. Os dados evidenciam barreira atitudinal, por parte do responsável pelo RU, que não atendeu ao pedido do estudante, cerceando seu direito básico de ir e vir, além de reforçar uma situação de dependência sem necessidade.

Outros dois participantes, (E8 e E11), nunca utilizaram o serviço de alimentação disponível no campus universitário. O participante E11 relatou que nunca foi até a cantina devido à distância:

Nunca usou (E8-_{D,ML})

Ah! Não. Tem que descer a rua até chegar lá. Não. (E11-_{D,F})

Cabe ressaltar que o RU, sendo uma construção viabilizada pela universidade recentemente, não promoveu a inclusão social de todos os seus usuários. Arquitetos como Cardoso (1996), Prado (2003) Guimarães (1999) vêm ressaltando a importância dos profissionais da área, quanto ao seu compromisso social de construir ambientes acessíveis para todos, independentemente de sua condição física ou faixa etária.

5.7.7 Avaliação do serviço oferecido pela livraria

A livraria da UEL é um serviço oferecido há poucos anos. Atualmente está localizada em um espaço físico de grande circulação dos estudantes e professores, próximo à Biblioteca Central.

A livraria comercializa livros editados pela própria Editora da Universidade – EDUEL e de outras editoras universitárias e de algumas particulares.

Onze participantes relataram ter conhecimento da existência da livraria no campus. Entretanto, verificou-se que esse serviço muito pouco utilizado ou desconhecido. Os estudantes que o utilizaram, avaliaram-no positivamente.

Nossa a livraria eu só entrei uma vez. Para comprar um livro o ano passado.
(E7^{-D.ML})

Eu acabo não vindo muito aqui. Eu acabo não comprando muitos livros, aliás nenhum, infelizmente, [...]. Acho importante ter uma livraria aqui, acho muita boa. (E3^{-B.V.})

Entre algumas vezes, mas nunca comprei nada... (E6^{-D.ML})

É uma vergonha falar, mas, eu acho que entrei uma vez, em quatro anos,
(E2^{-B.V.})

Percebe-se que os estudantes não revelaram interesse por esse tipo de investimento. O desinteresse se deve, provavelmente ao preço dos livros, falta do hábito de leitura e o uso de fotocópias.

5.7.8 Avaliação do serviço de fotocópias

A universidade possui onze centrais de cópias xerográficas espalhadas pela UEL. A maioria atende nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. A fotocópia é um serviço importante para o estudante, principalmente os

que não têm condição financeira para adquirir todos os livros indicados pelo professor. É um recurso que possibilita o acesso aos textos essenciais para discussão em sala de aula. Contudo, para os estudantes com baixa visão, pode ser ou não um serviço importante, devido à necessidade de textos ampliados.

O serviço de fotocópias dos Centros de Estudos foi avaliado por quatro participantes (E4, E7, E10, E11) como satisfatório.

Também, não tem problema não...(E4-BV)

O serviço de xerox é bom (E7-DML)

Normal (E10-DF)

Sete participantes relataram estar parcialmente satisfeitos com o serviço de xerox. Essa insatisfação é decorrente de vários problemas, dentre eles: 1) início do horário do atendimento; 2) as barreiras arquitetônicas do local, sendo inviável para um cadeirante adentrar ao espaço físico porque as portas são estreitas; 3) a qualidade do atendimento e a quantidade de funcionários que é insatisfatória. Isso pode ser comprovado nas falas a seguir:

[...] a questão de aumentar as portas do xerox (E10-DF).

Às vezes como eu preciso ampliar alguma coisa eles não têm muita habilidade em estar ampliando, fica meio ruinzinho. (E1-B.V.)

O serviço de xerox da UEL é péssimo porque eles começam atender à noite. Abre às dezenove horas, tem quinze minutos para tirar xerox.. A quantidade de estudantes é muito grande, forma aquelas filas, chega na aula quinze para oito porque estava no xerox. (E5-D.ML.)

Esses relatos evidenciaram as dificuldades de acessibilidade física e da qualidade do material fotocopiado, principalmente para os participantes com baixa visão. Deduz-se, então, que é um serviço de apoio acadêmico que não atende às necessidades dos estudantes com deficiência.

Esse tema revelou a existência de barreiras físicas, de comunicação e atitudinais presentes nos diferentes serviços de apoio ao estudante, seja ele no suporte ao processo de ensino/aprendizagem, no de assistência ou no acadêmico. Apesar dos serviços prestados pelo PROENE existe todo um percurso a ser percorrido para promover a acessibilidade nos serviços de suporte acadêmico. No próximo tema os participantes apresentam a sua visão sobre a universidade e o estudante com necessidades educacionais especiais.

5.8 TEMA 8 - A UNIVERSIDADE PELA ÓTICA DO ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Este tema buscou conhecer a ótica dos participantes sobre o papel da universidade em relação ao estudante com necessidade educacional. Os relatos revelaram os momentos de crescimento pessoal e acadêmico, bem como os de desamparo frente à realidade universitária. Os participantes propuseram estratégias e indicaram possíveis caminhos para promover a acessibilidade e a inclusão social no ambiente universitário. Deste modo, o tema foi constituído por relatos dos participantes agrupados em três subtemas: 1) o significado da UEL para o estudante com deficiência; 2) o significado do coordenador de colegiado de curso e 3) o papel da universidade.

5.8.1 O Significado da Universidade Estadual de Londrina

Os relatos de oito participantes, E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9 e E10, revelaram a relevância da universidade na vida pessoal e acadêmica. Para eles, a mesma representou a realização de um sonho, a apreensão de um conhecimento

crítico da sociedade, a perspectiva de uma qualificação profissional, possibilitou a interação pessoal, além do amadurecimento e autonomia pessoal.

Aprende a refletir, a analisar as coisas no meu cotidiano [...] não é só no profissional, mas na questão pessoal isto está sendo bem explorado. (E1-B.V.)

[...] universidade representa, se formar, ter um senso crítico.[...] pela própria convivência com pessoas de vários cursos diferentes. [...] Então, isto traz um amadurecimento melhor na sua vida pessoal mesmo (E2-B.V.)

A UEL representa um passo muito importante na minha vida. Porque vai estar me preparando para aquilo que eu vou ser. Porque a gente vem para cá sem saber o que vai ser e sai daqui com um compromisso, pelo menos eu acredito nisso. [...] então tem um papel muito importante porque é algo determinante que a gente vai levar para o resto da vida.(E4-B.V.)

Olha, eu acho que é o começo da realização de um sonho. Sempre sonhei em me formar, ser engenheiro e a UEL está no meio. (E7-D.ML)

[...]uma conquista pessoal né? Crescimento pessoal, profissional. (E9-D.F.)

É possível verificar, no relato do participante E10, a ambivalência em relação à UEL, revelada por momentos de indiferença e distanciamento e momentos de reconhecimento do papel que a mesma desempenhou em sua emancipação pessoal, por desvelar questões pertinentes à sua deficiência.

[...] na minha relação com a instituição, eu procuro fazer que ela se passe o mais despercebida possível, sabe? Como, se eu fosse mais um nesse amontoado de aluno que existe na universidade. A UEL para mim foi a minha emancipação como pessoa.[...] O que me deu condições para ver esse mundo que me rodeia. [...] Que era um pensamento de cotidiano [...] de conformismo [...]. A universidade veio me colocar em outro contexto..[...] a partir desse momento que eu entrei no mundo do conhecimento, eu vi que a minha limitação é física. [...] então a universidade veio... ela me tornou um outro homem, um outro homem. (E10-D.F.)

Observa-se a importância dessa vitória pessoal, que se iniciou com o momento da escolha do curso superior, a *conquista* pela aprovação no concurso de vestibular e, atualmente, a superação de obstáculos durante a trajetória na universidade.

Outros três participantes (E5, E8 e E11) pontuaram a necessidade de mudança no funcionamento da UEL:

É para falar a verdade mesmo? A UEL para mim tem que melhorar muito. Começa na própria administração da UEL. Apesar de muito departamento funcionar bonitinho, como por exemplo o PROENE, atendeu muito bem apesar da deficiência para trabalhar [...] outros não funcionam..(E5-D.ML)

Eu não tenho motivo para continuar nesta faculdade. Eu só vou terminar aqui porque eu não tenho dinheiro para terminar em outra. [...] eu tenho medo de ficar sozinha e ter uma crise de hipoglicemia e não ter condições financeiras.Tem muita coisa para oferecer aqui...(E8-D.ML)

[...] foi necessário ter uma formação superior tal. [...] Não tem que facilitar nada. Mas ela não pode deixar que tenha um monte de obstáculos. (E11-D.F.)

Pode-se observar a percepção dos participantes (E5, E8 e E11) em relação ao significado da UEL, em suas vidas. Esse significado está relacionado ao tipo de vínculo estabelecido entre ambos, bem como o descontentamento quanto aos serviços prestados para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

A trajetória escolar, segundo Portes (1993, p.14) é “como o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo do sistema escolar e o significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso”. Ao conhecer o significado da universidade foi delineado o outro subtema de análise, que é o papel do coordenador de colegiado de curso.

5.8.2 O papel do coordenador de colegiado de curso

Este subtema agrupou a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao papel do coordenador de colegiado de curso para promover o atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais. O mesmo

destaca o envolvimento de toda a comunidade universitária, principalmente do coordenador de colegiado de curso e PROENE.

A participante E1 ressalta o trabalho em conjunto, a definição de um plano pedagógico e a capacitação do professor:

Eu acho que o coordenador deve trabalhar com o PROENE e os professores do departamento. Trabalhar em prol desses estudantes que têm necessidade.[...]. Quando um professor entra em uma sala, ele já tem os dados do estudante especial, que ele vai ter. Então, ele já vai saber como agir vai preparar as aulas beneficiando também este estudante. Não fica a coisa solta, o que a gente vê é que cada professor faz a coisa de um jeito e quando o PROENE manda a cartinha de solicitação, eles, vêm, conversam com a gente tudo. Mas, você vê que um professor é meio distante do outro. Eu acho que o colegiado deveria estar fazendo está mediação, unindo todos os professores e o PROENE. Uma coisa única sabe. Não ficar muito dividido, separado (E1-B.V.)

A participante E4 ressalta a necessidade de acompanhamento, com frequência, como estratégia para eliminação ou minimização de possíveis barreiras. Os outros participantes expressaram a necessidade de agir preventivamente de forma a possibilitar o acesso e a aprendizagem e favorecer a inclusão social desse estudante no contexto universitário.

Eu acredito que o colegiado deveria fazer o acompanhamento deste estudante mais de perto. Pelo menos, uma vez por mês, marcar uns quinze minutos com este estudante para saber como está sendo. Poder acompanhar qual está sendo o desempenho, o rendimento dele enquanto nota [...] mostrando para ele que tem o apoio necessário, não só no PROENE que é lá longe [...] Conversar com os professores, pessoalmente, não só entregar o papelzinho. Conversar nas reuniões [...] (E4-B.V.)

[...] saber das necessidades destes estudantes e tentar fazer alguma coisa para adequar... as limitações...suprir estas limitações mais nesse sentido. (E6-D.ML.)

[...] ele tem de fazer mesmo é agilizar tudo o que essa pessoa precisar de disponibilidade, acesso a educação. [...] Eu acho que ele só teria que garantir que o pessoal pudesse estudar, pudesse se locomover, qualquer coisa assim neste sentido. (E7-D.ML.)

Coordenar a equipe dele para que este estudante seja incluso na faculdade, no curso, na turma é de uma maneira legal. De uma maneira...Como vamos dizer...que nem os professores, nem a equipe dele do coordenador e nem o estudante sai perdendo. Eu acho que ele tem de saber, entrar num acordo com as duas partes...ele que vai ser o intermediário de tudo.(E8-D.ML.)

Os relatos expressaram a importância do coordenador que deve ser instrumento de aprimoramento das relações entre o corpo docente e discente, catalisador na construção do processo de ensino-aprendizagem–avaliação, que atenda às demandas da realidade social, tanto no contexto interno quanto no externo.

Teria que fazer a ponte entre o estudante e o professor. [...] conversar diretamente com o professor é um “saco”. Tem professor que é muito aberto, que entende. Tem professor que é confuso...que não entende e não quer entender também! Então, é melhor que o coordenador já estabeleça. Olha este estudante vai fazer está prova aqui, deste jeito, nesta hora, neste tempo e pronto. Porque daí a gente pode é minimizar conflitos, estas coisas...fica chato..A comunicação é meio complicado, às vezes, acerto uma coisa, chega na hora não está do jeito (E11-D,F)

Constatou-se no relato, a ênfase na questão do coordenador ser um facilitador entre estudantes e professores, no tocante às sobre suas necessidades educacionais especiais dos primeiros. Esse fato, provavelmente, é decorrente de que as disciplinas são ministradas por professores vinculados ao curso e também por professores de outros departamentos.

Por meio dos relatos foi possível perceber que nem todos os coordenadores cumpriram com a sua função, o que teve reflexos no processo de formação acadêmica, do um estudante com necessidades especiais. Neste sentido, o participante E10 compreende que o coordenador, ao exercer o seu papel, estará promovendo uma universidade aberta a qualquer grupo minoritário.

Teria que estar próximo de todos. A dificuldade, a questão acadêmica, do dia-a-dia é de todos. Estar se preocupando, criando novas maneiras...da uma nova clientela estar usufruindo desse meio acadêmico. (E10-D,F.)

Dos relatos depreendem-se os seguintes dados referentes o papel do coordenador de colegiado: 1) informar ao professor da existência, em sua turma, de um estudante com necessidades educacionais; 2) discutir um plano pedagógico em conjunto com o professor e o estudante e 3) garantir a acessibilidade física, de informação, de comunicação e tecnológica a esse estudante.

Os dados da pesquisa permitiram delinear o cotidiano acadêmico do estudante com necessidades educacionais especiais na universidade. Para Mazzoni, Torres e Coelho (2001) o processo de permanência desse segmento, no terceiro grau, constitui-se uma etapa muito difícil.

5.8.3 Papel da Universidade

Cinco participantes, (E2, E3, E4, E6, e E7), enfatizaram a importância da universidade para garantir o processo de aprendizagem com equiparação de oportunidades, entendendo a educação como um direito social para o exercício da cidadania. Revelaram a especificidade de sua deficiência e o impacto da falta de acessibilidade física, de equipamentos e de informação durante o seu processo de formação acadêmica.

É um papel importante. Este tipo de cuidado com os estudantes com NEE eu acho que é muito importante. (E3-B.V.)

Olha, teoricamente, proporcionar o suficiente...se eu tivesse uma visão normal, eu teria aprendido mais do que aprendi, isso é fato. Mas eu fiz o que poderia ser feito, pelo menos é o que eu acho. (E2 - B.V)

Eu acredito que a universidade teria que fornecer toda a estrutura necessária de apoio para que este estudante pudesse ter exatamente (falou em tom mais alto e firme) a mesma chance que um estudante que tem...tudo normal. Seguindo, os padrões que têm para terminar o curso e desenvolver o seu conhecimento aqui na universidade. Eu acho que seria isto, fornecer todas as condições necessárias. (E4-B.V.)

A universidade tem que estar se adequando sempre né? Tentar diminuir mais que possível as barreiras. Mas, em relação a isto promover esclarecimentos quanto o problema. (E6-D.ML.)

O que precisaria ter a parte de banheiro, de rampas livre acesso para qualquer lugar. A parte de bebedouro não sei como ser funcional. Mas, se você tiver na cadeira de rodas mesmo, você não consegue alcança-lo. Você teria que ter uns mais baixos, telefone mais baixo [...] Eu acho que é a única coisa que ela tem que fazer é isso. Condição necessária é o mais importante de tudo. (E7-D.ML.)

Assim, a universidade tem o compromisso de oferecer condições para que o estudante tenha o máximo de autonomia, para que dependa de ninguém, enfim, para realizar atividades cotidianas.

De acordo com Vidotti (2000, p. 60), as barreiras físicas existem devido a um contexto social que as reconhece como boas e não se preocupa em modificar o *status quo*. Entende que acessibilidade “é a negação do obstáculo e do bloqueio. Significa a liberdade e possibilidade de ação, enfim, autonomia”.

Para o autor, o resultado da acessibilidade ocorre pela conscientização pessoal que ultrapassa o ser humano e atinge o meio social e urbano.

Promover políticas para que ele possa estar inserido no contexto real, estar vivenciando a situação sabe? [...]Eu acho que trabalhando diretamente na conscientização da pessoa. De todos os envolvidos diretamente com estudante (E9-D.F)

[...] universidade pública ela tem uma dívida muito grande com a sociedade [...] A universidade teria que se preocupar de estar gerando programas, de ações, que visam a contemplar estas pessoas, que de repente necessita de atendimento diferenciado ou um programa diferenciado, para que as pessoas venham no futuro se emancipar, a ter uma vida própria. Ela ter uma vida que não venha a depender de mais ninguém. (E10-D.F.)

A UEL tem que oferecer, ela tem que chegar lá, a um ponto que o estudante com necessidades especiais, tenha a mesma chance e as mesmas oportunidades que os estudantes que não têm necessidades especiais. (E11-D.F)

Moreira (2000, p.18) afirma que a universidade em toda sua estrutura física e de recursos humanos, não pode se omitir nas questões que envolvem a igualdade de oportunidades. Ela tem o compromisso de desvelar mitos,

preconceitos e barreiras atitudinais. A universidade “cerne do conhecimento científico deve estar comprometida com uma práxis de pesquisa, preocupada com a formação profissional dos graduandos”.

Estudos de Mazzoni; Torres; Coelho (2001), Michels (2000) indicam a importância da troca de experiências entre as universidades, a criação de um banco de dados para subsidiar as ações e a inserção do estudante com necessidade educacional especial no ensino superior. As pesquisas revelam que as dificuldades vivenciadas estão vinculadas às barreiras arquitetônicas, digitais, comunicacionais e atitudinais, existindo uma grande lacuna entre os dispositivos legais e a prática pedagógica.

Chacon (2001), em seu estudo, constatou a pouca adesão das Instituições de Ensino Superior em relação a Portaria nº 1.793/94, (BRASIL, 1994). Ressalta, as distorções cometidas na ocasião de reestruturação curricular o que parece indicar o pouco valor dado a área da Educação Especial no ensino superior o que vem a reforçar a resistência social à inclusão da pessoa com deficiência. Este fato vem mostrar o distanciamento entre a Educação e a Educação Especial comprometendo a formação de um novo modelo de profissional como preconiza uma sociedade inclusiva.

Percebe-se, que em relação ao ensino superior, são incipientes as ações direcionadas pelo MEC, mesmo que esse busque, por meio de dispositivos legais, diminuir o preconceito, evitar segregação e a discriminação. Essa é uma luta conjunta, que envolve toda a sociedade.

Parafraseando Manzini (2003a), a palavra essencial para as universidades atenderem às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência é *acessibilidade*.

O tema envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, curriculares e de comunicações para desenvolver ações que indicam a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura em conjunto com a capacitação dos recursos humanos das IES de forma a promover a igualdade do direito do estudante com deficiência a formação superior.

De acordo com Ross (1998) não se pode dizer que usufrui de igualdade o estudante que frequenta a escola e não tem acesso aos livros didáticos, a biblioteca e aos outros serviços. Distanciá-lo do conhecimento é afastar a igualdade que pode incidir de seu usufruto. Ou seja, indica mudança de toda a universidade, desde o projeto pedagógico como na postura frente ao outro para ter clareza dos caminhos a seguir.

Assim, faz-se necessário compromisso e responsabilidade, dois papéis que estão muito próximos e relacionados. Cabe ao professor que convive com a realidade das salas de aula, das atividades práticas e teóricas, enfrentar junto com a universidade e os estudantes com deficiência as novas demandas existentes.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo teve origem na necessidade de conhecer o cotidiano acadêmico do aluno com deficiência, no que refere à garantia de acessibilidade no contexto universitário. Conduzido por esse objetivo e sustentado nos resultados da pesquisa, foi possível chegar a algumas conclusões que serão apresentadas a seguir.

Em relação ao tema 1, que abordou os *fatores da escolha do curso e da universidade*, bem como o nível de satisfação, verificou-se que a escolha do curso superior esteve fundada *em interesses próprios, na trajetória de vida e na própria deficiência*. Verificou também que a escolha pela UEL esteve centrada basicamente, nos fatores *localização, gratuidade do ensino* e qualidade.

Os participantes também relataram que estavam satisfeitos com os cursos e mais da metade deles, (8), indicaram *perspectiva profissional futura*, provavelmente direcionada por ser uma escolha pessoal e não por influência de terceiros. Esses fatores parecem ser os *impulsionadores do investimento dos alunos em atividades complementares à formação básica*. Entretanto, verificou-se que mais da metade dos entrevistados, (7), não conseguiram investir em atividades complementares, devido a dificuldades decorrentes da deficiência e das condições sócio-econômicas.

No tema 2, que se refere à *deficiência, às necessidades educacionais especiais e à legislação*, é possível concluir que os estudantes com deficiência no contexto universitário vivenciaram um mundo não diferente daquele em que está presente no imaginário da sociedade, ou seja, enfrentaram barreiras de ordem atitudinal que dificultaram as relações com as outras pessoas.

Pôde ser vislumbrado, por meio dos relatos, que o ambiente universitário apresentou momentos de reprodução de diferenças. Alguns estudantes, (5), em suas falas, expressaram que essas situações de dificuldades foram gradativamente superadas por meio de um processo de adaptação. Outros, (6), mostraram ou de uma atitude de conformismo como forma encontrada para enfrentar as adversidades.

Os dados indicaram também que, até certo ponto, os estudantes com deficiência têm conseguido vivenciar suas capacidades e expressar o desejo de ser respeitado e de ser reconhecido como parte integrante do contexto universitário. Além disso, conhecem e atribuem significado à própria deficiência e à necessidade especial. Contudo, apresentaram dificuldades em compreender e se enquadrar *como alunos com necessidades educacionais especiais*. Verificou-se que os participantes expressaram e descreveram suas necessidades, mas não as rotularam com nenhum chavão: *necessidades especiais ou estudante com necessidades educacionais especiais*.

Em relação à legislação, foi possível perceber que os estudantes sabem da existência das leis. Porém, nota-se que o conhecimento não é aprofundado, o que não permite o direcionamento de ações no sentido de garantir o acesso, ingresso e a permanência no ensino superior.

No tema 3, intitulado *processo de ensino-aprendizagem-avaliação*, verificou-se que a discussão está centrada no acesso a informações dos conteúdos apresentados e discutidos nas atividades intra e extra-sala de aula.

Os participantes relataram que alguns *professores* utilizaram recursos e estratégias de forma natural e espontânea, favorecendo o acesso à *aprendizagem*. Além disso, esses recursos e estratégias foram direcionados e

flexibilizados para atender as suas necessidades. Porém, relataram que essa não foi uma conduta unânime de todos docentes.

Para suprir a função ou papel do docente, os alunos especiais tiveram o apoio dos colegas. Verificou-se nos relatos que a cooperação de colegas possibilitou encontrar alternativas para atender as necessidades no processo de aprendizagem.

Constatou-se também que as estratégias usadas para atender as necessidades educacionais especiais nem sempre serviram para todos os alunos, o que demonstra a individualidade de cada um.

Outro aspecto que sobressaiu é o não cumprimento dos dispositivos legais e a falta de articulação entre o estudante, o PROENE, o coordenador de colegiado de curso e o professor, refletido nas condições de acesso à aprendizagem. Assim, evidencia-se a atitude de discriminação parcial no contexto universitário.

Um outro aspecto observado refere-se à pouca utilização de recursos tecnológicos e do espaço digital. Esse poderia ser um caminho melhor explorado no intuito de atender as necessidades educacionais do aluno com deficiência.

Sobre as preferências entre as formas de estudo, individual ou em grupo, constatou-se que a opção pelo estudo individual foi revelada como condição essencial, por depender exclusivamente do estudante e pelo domínio que o mesmo tinha ao lidar com as suas próprias necessidades.

O estudo em grupo ganhou significado para estudantes com baixa visão, ou seja, a dinâmica de um grupo ao ler e discutir um texto ou trabalho acadêmico atendeu às necessidades desse segmento. Isso pela dificuldade em

realizar leituras de material impresso à tinta. Salienta-se aqui, o apoio e a cooperação entre os estudantes.

A troca de informações e realização das atividades em grupo também ocorreu por meio da utilização de computador, um espaço digital que possibilitou a comunicação entre os colegas.

Verificou-se também, que a falta de acessibilidade física na biblioteca foi um elemento que cerceou o estudante com mobilidade reduzida no momento das atividades em grupo.

Ao se referirem ao processo de avaliação da aprendizagem, os participantes revelaram que nem todos os professores seguem adequações, quando necessárias, para procedimentos de avaliação de conteúdo acadêmico, ou seja, os procedimentos avaliativos podem gerar dificuldades para o aluno especial.

As condições de equiparação de oportunidades na realização das avaliações apareceram em alguns relatos, como por exemplo, aumento do tempo para realização de prova, ampliação da fonte utilizada, utilização do computador em sala adequada, alteração da ordem da atividade prática, dentre outras.

O tema 4 refere-se ao *ambiente físico da universidade*. A Universidade Estadual de Londrina possui 150 hectares de área. Trata-se de um terreno irregular no qual foram construídos os centros de estudos e os serviços de apoio ao discente e ao docente.

Sobre as condições do ambiente físico, os participantes com baixa visão relataram que a infra-estrutura na UEL possibilita certa acessibilidade física, entretanto, essa não é a realidade vivenciada pelos participantes com deficiência física e múltipla.

Constatou-se que o espaço de uso coletivo na Universidade não oferece acessibilidade física, revelada pela distância entre os centros e os serviços de apoio; pelo acesso à sala de aula e aos serviços como xerox; pela secretaria de centro e de departamentos; pela sala de permanência dos docentes entre outros. A UEL tem uma arquitetura vertical, repleta de escadas, desprovida de rampas ou elevadora. Outro aspecto levantado foi a falta de banheiros, bebedouros e telefones adaptados.

Ainda em relação às barreiras arquitetônicas, faz-se necessária a adequação do ambiente físico, do mobiliário, a colocação de corrimãos, a adaptação de banheiros, bebedouros e telefones, colocação de rampas e elevadores de acesso, além da articulação de todos os serviços disponíveis para atender os estudantes com necessidades especiais. A falta dessas condições foi revelada como fator que interfere no cotidiano acadêmico do estudante.

Da mesma maneira, as barreiras de ordem burocrática, a falta de preparo dos professores e agentes administrativos soma-se e impede a acessibilidade e a inclusão.

Todos esses fatores colocam o discente, cotidianamente, em situação de desigualdade de oportunidades, vivenciando situações de stress e de risco, principalmente os que têm mobilidade reduzida.

O tema 5 refere-se à locomoção, pautada no direito de ir e vir, que está mais centrada nos participantes com mobilidade reduzida, ou seja, pessoas em cadeiras de rodas e as que utilizam bengalas ou muletas. Mesmo os participantes com baixa visão que utilizam a bengala, precisam ter condições adequadas para a sua locomoção. Aqueles que conquistaram mobilidade, apesar de usarem cadeiras

de rodas ou bengalas, também enfrentam muitos problemas de locomoção em virtude das barreiras impostas pela estrutura física da UEL.

Outro dado verificado pelos estudantes com baixa visão é a dificuldade de visualizar do número do ônibus nos deslocamentos diários de suas casas até o campus e vice-versa.

O tema 6 revela a *rede de relações interpessoais* com professores, colegas, agentes administrativos e coordenadores de colegiado de curso que trabalham nas unidades de serviços administrativos da UEL.

Na maioria dos relatos, as relações com os colegas são pontuadas como favorecedoras de troca de experiências, de apoio e de cooperação no atendimento das necessidades especiais, o que contribui para minimizar as dificuldades. Contudo, também foi possível observar, em alguns casos, atitudes de indiferença, receio e preconceito, o que fortalece a segregação dos estudantes.

Com os docentes, as relações vão da cooperação, que oportuniza o acesso à aprendizagem, até a indiferença, e preconceito. Esse tipo de atitude diminui a motivação, e reforça a falta de preparo dos professores e a desarticulação das ações institucionais, o que vem originar no estudante um sofrimento emocional desnecessário, a ponto de levá-lo a trancar a matrícula.

Enfim, a somatória das barreiras arquitetônicas, burocráticas, administrativas e atitudinais, impede a acessibilidade em sua totalidade, e isso reflete, de forma significativa, na inclusão no contexto universitário.

As relações com o colegiado de curso, consubstanciadas no papel do coordenador, estão qualificadas como satisfatórias quando o apoio e a manifestação de interesse ocorre, e insatisfatório quando não existem mudanças.

Segundo alguns participantes, os coordenadores são figurativos e não demonstram preocupação em atender as necessidades dos participantes.

Já as relações com os agentes administrativos são permeadas pela falta de preparo e o desconhecimento de como agir frente às pessoas com deficiência. Os problemas ocorrem com maior frequência na CAE e, às vezes, na biblioteca. Os participantes revelaram que no Centro de Estudo essa relação é satisfatória e eles podem contar com o apoio para o desenvolvimento de atividades extra-sala de aula.

O apoio dos familiares também é essencial para viabilizar os estudos quando a deficiência é um impedimento para as atividades relacionadas à vida acadêmica. Essa cooperação vai desde o apoio para a locomoção, leitura de textos até prover condições econômicas para que o aluno frequente a universidade. Além do apoio da família surge, na sequência, o auxílio dos colegas e de voluntários, que favorecem um ambiente inclusivo.

O tema 7 refere-se à *avaliação dos serviços de apoio* disponíveis para a vida acadêmica. Os dados apontaram para a existência de barreiras físicas, de comunicação, atitudinal e de equipamentos, o que vem dificultar a acessibilidade no cotidiano acadêmico.

Verificou-se que na percepção dos participantes, o PROENE contribuiu para a permanência no contexto universitário. Entretanto, ressaltam a necessidade de ampliação de carga horária, de forma a fazer um acompanhamento mais próximo das demandas apresentadas.

No tema 8, que trata da *universidade sob a ótica do estudante com deficiência*, a UEL é percebida como um espaço que significa a possibilidade de crescimento pessoal e profissional, um caminho para a realização de um sonho, que

é obter um diploma de curso superior. Assim, chegar à universidade significa uma grande vitória pessoal. Os participantes reforçaram que cabe à universidade a tarefa de possibilitar o acesso irrestrito a todos os bens e serviços, para uma formação acadêmica de qualidade.

Segundo Omote (2001), o discurso da inclusão levanta a discussão acerca da acessibilidade irrestrita, ou seja, não fica claro se é irrestrito o acesso ou irrestrita a oportunidade de acesso. Exemplificando, a pessoa com deficiência não precisa demonstrar competência para o acesso, então temos o irrestrito acesso, pois é a sua necessidade especial que amplia a possibilidade de acesso. É o que ocorre no caso das vagas para estudantes negros.

Para o autor, na segunda hipótese, de tornar irrestrita a oportunidade de acesso, a exigência da competência é necessária para o acesso ser mantido, porém também é preciso criar condições adequadas para atender as particularidades de cada estudante com deficiência. É o caso do acesso ao vestibular, isto é, o candidato por meio de irrestritas oportunidades criadas no processo do exame, pode demonstrar a sua competência e consegue por meio de estratégias e recursos de apoio a sua aprovação no ensino superior. Omote (2001) afirma que por meio da ampliação de oportunidades é possível que a pessoa com deficiência participe das atividades em condição de relativa igualdade em relação aos seus pares não deficientes. Reforça que essa segunda hipótese corresponde à ampliação do acesso, pois são exigidas as mesmas competências dos outros candidatos para que o estudante com deficiência seja aprovado e garanta uma vaga no ensino superior.

Refletindo sobre o que a literatura apresenta sobre acessibilidade, pode-se concordar com Manzini (2003a), quando ele afirma que na universidade o

mais adequado seria a utilização do termo acessibilidade, já que para ingressar no ensino superior foi imprescindível, em primeiro lugar, a conquista da vaga.

Dessa forma, a universidade deve garantir o acesso à educação enquanto um direito social. Para tanto, tem que corrigir as lacunas para que o estudante com necessidades educacionais especiais, especificamente os deficientes, possa ter autonomia, possa viver um cotidiano sem preconceito, sem segregação e discriminação, numa luta que ultrapassa os muros da universidade e se estende para a sociedade como um todo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre acessibilidade no ensino superior, a partir da realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, indicou a amplitude e complexidade do tema. O mesmo envolveu desde condições de acessibilidade física, como edificações, transporte, sinalização e equipamentos, até condições relacionadas a recursos humanos, pedagógicos como serviços de apoio e relações interpessoais.

Portanto, entende-se que acessibilidade no ensino superior envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e comunicações. Os dados revelaram que esse cotidiano, composto por uma população formada por professores, agentes administrativos e discentes, envolve uma multiplicidade de aspectos que merecem atenção por parte de toda a comunidade universitária, a fim de garantir a acessibilidade e promover a equiparação de oportunidade de forma a proporcionar a inserção do estudante com deficiência na universidade.

Infelizmente, a Universidade Estadual de Londrina, como instituição formadora, ainda não conseguiu efetivar a acessibilidade na sua totalidade enquanto caminho para a inclusão social. Os dados indicam que esse segmento é bastante heterogêneo como o próprio contexto que está inserido. Cabe as IES viabilizar, a todos os estudantes com necessidades especiais, condições reais de acessibilidade, seja ela física, de comunicação, de sinalização, pedagógica, atitudinal, de equipamentos, locomoção e digital. Acessibilidade como um caminho para garantir um ambiente de estudo com

qualidade em sala ou extra-sala de aula, para que o estudante com deficiência possa ter acesso à aprendizagem com maior autonomia e independência.

Entende-se que no ensino superior deva ocorrer uma flexibilização do currículo, no sentido de utilizar diferentes estratégias, recursos e maleabilidade na oferta de disciplinas, para atender as necessidades acadêmicas, no que se refere a singularidade de cada um, a fim de atingir os objetivos da educação formativa. Bem como dispositivos legais e regimentais nas IES que venham respaldar o estudante quando necessitam de adequar as determinações como oferta de disciplinas, atividade extra-sala, a fim de oferecer condições ideais frente as suas necessidades. Para tanto, a instituição deve oferecer ao professor os recursos tecnológicos e alternativas pedagógicas que facilitem, de forma significativa, a vida das pessoas com deficiência, fornecendo-lhes, em tempo real, o acesso a informações.

Para promover a inclusão ainda é necessária a capacitação dos segmentos que compõem a rede de relações, a fim de atender às demandas dos estudantes com necessidades especiais.

Dessa forma, procede a necessidade do MEC /SEESP de delinear uma política educacional para o ensino superior que atenda esse segmento, além de fazer cumprir os dispositivos legais e instruir as Instituições de Ensino Superior para a criação de um serviço de apoio e acompanhamento ao estudante com necessidade educacional, desde o momento do seu acesso no vestibular até ao término do seu curso. Defende-se que as Instituições de Ensino Superior devam articular ou reunir profissionais de todas as áreas disponíveis na instituição em um único serviço, por meio de uma abordagem interdisciplinar, que venha a atender essa realidade, desenvolvendo, inclusive, projetos de pesquisa ou extensão.

A UFPR, desde 1996, e a USP, recentemente, desenvolveram ações para inserção do estudante com necessidades especiais. Entre as suas metas, está a busca de uma universidade sem barreiras arquitetônicas, ou seja, voltada para acessibilidade física. Já a USP utiliza a terminologia *estar rompendo com as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas* para promover a inclusão do estudante com necessidade especial.

Entende-se que é necessário que as universidades promovam uma discussão ampla em relação à terminologia junto ao segmento que compõe esse grupo, no sentido de verificar se reais necessidades especiais são atendidas ou se são um caminho para o estigma. Cabe salientar que alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem de conteúdo, outros precisam de acessibilidade ao conteúdo.

O fórum das IES, ao discutir a inclusão, estabeleceu duas grandes frentes de discussão:

- 1) sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a necessidade de incluir conteúdos e/ou disciplinas acerca das necessidades dos estudantes especiais de acordo com a Portaria 1.793/94 (BRASIL, 1994);
- 2) viabilizar o acesso, ingresso, permanência e o término do curso ao estudante com necessidade especial na universidade.

Os dois objetivos propostos pelo fórum são um caminho para que o estudante com necessidades especiais tenha garantida a sua acessibilidade. Porém, ainda seria necessário:

- a) a definição de uma política para a capacitação permanente de professores e agentes administrativos, para que os mesmos saibam como agir frente ao estudante com necessidades especiais;

- b) um amplo atendimento a esse segmento na universidade e em toda a sociedade;
- c) a criação de conceitos para proporcionar a inclusão social dos estudantes com NEE;
- d) a definição de um plano pedagógico universitário que envolva os coordenadores de colegiado de curso e professores, a fim de garantir o conhecimento da singularidade do estudante especial. Ou seja, identificar as necessidades educacionais e o grau de especificidade dos estudantes para que o desenvolvimento das atividades acadêmicas possa ocorrer. Assim, seria essencial agir preventivamente, isto é, definir um *plano pedagógico antes* do início do ano letivo.

Ainda seria necessário envolver os diferentes departamentos para promover a inclusão social e formar profissionais atentos para essa realidade. Concorda-se com Santos e Gotti (1997) quando afirmam que o potencial de conhecimento existente nas diferentes áreas de conhecimento é que pode promover a acessibilidade física e digital, nortear as ações pedagógicas e melhorar os meios para que as informações sejam comunicadas a todos. Dessa forma, Cardoso (1996) reforça a importância das diversas áreas do conhecimento, colaborar com objetivo comum à inclusão das pessoas com deficiência no meio universitário: 1) a Arquitetura, com a eliminação ou minimização das barreiras arquitetônicas; 2) a Psicologia, no suporte emocional e o desenvolvimento pessoal; 3) o Serviço Social, atuando nas relações interpessoais e promovendo a inserção social; 4) a Medicina, informando sobre a deficiência; 5) a Pedagogia; orientando sobre as estratégias, recursos e apoio; 6) o Engenharia, viabilizando os recursos tecnológicos e melhorando a comunicação; 7) Ciência da Informação,

favorecendo o acesso à informação; 8) a Comunicação Social, colaborando com o trabalho de desmistificação da deficiência; 9) o Direito, informando sobre os direitos do cidadão. Enfim, cada área de conhecimento poderia colaborar com a sua especificidade, na elaboração de um trabalho interdisciplinar.

Quanto ao PROENE, sugere-se que o trabalho seja iniciado desde o momento do acesso e ingresso à UEL. Propõe-se que o acompanhamento se inicie no ato da inscrição para o concurso de vestibular, momento sustentado em Moreira (1999), como crucial para uma abordagem individualizada, cujo intuito seria identificar as reais necessidades e delimitar estratégias e recursos às condições objetivas de desenvolvimento das ações pelo PROENE, faz-se necessário: *ampliar a carga horária para atendimento e acompanhamento integral*; intensificar as estratégias para a desmistificação referente às pessoas com necessidades especiais na comunidade universitária; abrir espaço para um representante dos estudantes com necessidades especiais, de cada tipologia, participar das discussões e viabilização de demandas; promover o encontro entre os estudantes com necessidades educacionais especiais, o PROENE, grupo de voluntários e Conselho do Deficiente; o fortalecimento psicológico do estudante com necessidade especial para o enfrentamento das adversidades vivenciadas no contexto universitário. Acessibilidade não é somente o cumprimento de leis, políticas, abertura de espaços, mas sim, um conjunto que congrega determinações e principalmente atitudes para atender à realidade do estudante universitário com necessidades especiais na busca da promoção da inclusão social e da

efetivação dos seus direitos sociais. Dessa forma, a universidade cumpriria o seu papel de formadora de profissionais e de cidadãos.

*Referências
bibliográficas*

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 1994. 59 p.

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.

AMARAL, L.A Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.1, n.2, p.127-136 , 1994a

AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília : Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994b. 89p

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J.(Org.) **Educação especial**: temas atuais. Marília : Unesp, 2000. 179 p.

BANDINI, C.S.M. et al. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINI, M.C. (Org) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina : UEL, 2001. p.689

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edificações 70, 2002. 225p.

BARROS, D.F. SILVA, R. C. **Entre a autonomia e a competência**: tópicos em administração universitária. Piracicaba : UNIMEP, 1993. 124 p.

BASTOS, M.D. Desafios atuais à formação universitária. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.47, 1995

BAUMEL, R.C.R.C. As tecnologias de informações e comunicação como recursos. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n.11, p.35-42, nov. 2001

BLANCO, R. ;DUCK, C.A. A integração dos alunos com necessidades educacionais especiais na região da América Latina e Caribe. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.) **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 184-195.

BORGES,, J. A. Ampliadores de tela de computador: uma visão geral. Disponível em:<www.entreamigos.com.br> Acesso em 25 jun. 2003

BRACCIALLI, L.M.P.; MANZINI, E.J. ;VILARTA, R. Influências do mobiliário adaptado na performance do aluno com paralisia cerebral espática: considerações sobre a

literatura especializada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7,n.1, p.25-34, 2001.

BRAGA, C.M.L. **Ansiedade, nervosismo, stress: como os adolescentes vivenciam a época do vestibular?** uma análise psicanalítica. 1998. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044/69, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores as afecções que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.8956, 21 out. 1969.

BRASIL. Lei nº 6.202 de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituídos pelo Decreto-lei nº 1044 de 1969 e da outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr.1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.793/94. Dispõe sobre a inclusão da disciplina “aspecto ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas (....).” **Diário Oficial da União**, Brasília, n.246, p.20767, 28 dez. 1994. Seção 1

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96. **Bioética**, v.4, n.2, supl. 1996.

BRASIL. Portaria nº 4.677 de 29 de julho de 1998. Conceito de deficiente para fins do artigo 93 da Lei 8.213/91. **Revista de Previdência Social**, São Paulo, v.22, n.214, p.812, set. 1998

BRASIL. 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. 1999a. Seção 1

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Lex** : Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v.63, n.12, dez. 1999b.

BRASIL. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Lex** - Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v.64, t.12, p.5042-5047, dez. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Sugestão da SEESP para avaliação das IES com base na Portaria do MEC nº 1679/99 e no Decreto

3298 de 20/12/99. In : _____. **A educação especial e a educação superior.** Brasília, 2000b. p.17. Mineografado

BUENO, J.G.S. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002. 136p.

CAMPOS, L.F.L. et al. Caracterização dos alunos de psicologia da USF/ITATIBA: características, opiniões e expectativas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.1, n.2, p.57-82, jul/dez., 1996.

CARDOSO, M.C.F. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.1, p. 89-99, 1992.

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.

CARVALHO, R.E. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa diferente na Universidade. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DOS ESTADO DO PARANÁ, 3, 1999, Curitiba. **Resumos...** Curitiba, 1997. p.1-15

CARVALHO, R. E. Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. IN: SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Faxinal do Céu: 1998. **Anais...**, Faxinal do Céu, 1998. p. 21-36.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000. 142p.

CHACON, M.C.M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial:** respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27.12.94. 2001, 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

COELHO, W.S. **A inclusão do portador de deficiência no ambiente universitário e a contribuição da informática.** 1999. 63 f. Monografia (Especialização em Computação Aplicada ao Ensino) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

COELHO, W.S.; TORRES, E. F.; MAZZONI, A .A. Análise de como as instituições de ensino superior do Estado do Paraná estão abordando a questão do acesso e permanência do portador de deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999, Londrina. **Anais....** Londrina, 1999. p.143

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. 205p.

CRESPO, A.M.M. O conceito de vida independente e o papel da universidade na inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos.educa/aprendendo>> Acesso em: 23 maio 2003.

DEMO, P. **Cidadania pequena**: fragilidade e desafios do associativismo no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001. 118p.

DENARI, F.E. A escola frente às diferenças: uma visão sobre a formação do processo do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999, Londrina. **Anais...** Londrina : Ed. UEL, 1999. p.104.

EMMEL, M.L.G., CASTRO, C.B. Barreiras arquitetônicas na UFSCar. In: MARQUEZINI, M.C. et al (Org.) **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 379-382. CD-ROM

FARIAS, A.C. Problemas que os deficientes visuais enfrentam com o transporte público. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 11 jun. 2003.

FERNANDES, D.M.S.; AGUIAR, I.M. O deficiente visual e a Biblioteca Central da UEL: relato de experiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11, 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. CD-ROM

FERREIRA, S.L. A inclusão da Universidade Estadual de Londrina. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2002, Londrina. **Anais** ...Londrina, 2002. CD-ROM

GALVÃO FILHO, T.A. Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. *Integração*, v.13, n.23, p.24-28, 2001

GASPARETTO, M.E.R.F. **Visão subnormal em escolas públicas**: conhecimentos, opiniões e conduta de professores e diretores do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. 54p.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158p.

GONZALES, C.J. Biblioteca acessível: serviço de informações para usuários com deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) -Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/>> Acesso em: 22 out. 2003

GUIMARÃES, C. M. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Periódico do Mestrado em Educação da Ucdb**, Campo Grande, n.7, p.21-62, 1999.

GUIMARÃES, M.P. **A graduação da acessibilidade versus a norma NBR 9050/1994: uma análise de conteúdo.** 3.ed. Belo Horizonte : Centro de Vida independente, 1999. 63p.

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

HEIDRICH, R.O. As tecnologias como forma de apoio ao aluno portador de necessidades especiais na inclusão escolar. **Revista de Estudos 2000**, Novo Hamburgo, v.23, n. 1/2, p. 37-46, jul/dez., 2000.

HENNEBERG et al. A inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais no ensino superior. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: desafio para o novo milênio, 3,1998, Foz do Iguaçu **Anais...Foz do Iguaçu**, 1998. p.66

HERMANN, V.C. Comissão auxilia na convivência com portadores de deficiência. **Revista PROMOVER**, jul. 2002.

IDE, S. M. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas Sobre Desenvolvimento**, v.7,n. 42, p.5-14, 1999.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 2 ed. São Paulo: Summus, 1998. p.119-134.

JAEGER,L.G.;CUARTES, E.G.D. ; PIZZATI,M.G. Uma biblioteca de livre acesso para cegos. **Biblios: Revista do Departamento de Biblioteconomia e História**, Rio Grande do Sul, v.1, n.1,p.9-21,1985.

LOPES FILHO, J.A. Acessibilidade para todos. Disponível em: <www.encontro.virtualave.net/acessibi1.htm>. Acesso em: 21 jul. 2002

LOPES FILHO, J. A. Arquitetura inclusiva e o direito ao ensino...(sobre o lento processo de mudança social). Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 24 abr. 2003.

LUCCHIARI, D.H.P.S. (Org.) **Pensando e vivendo a orientação profissional.** São Paulo: Summus, 1993. 143p.

MANZINI, .E. J. **A entrevista na pesquisa social.** São Paulo : Didática,1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina, Ed. UEL,2003b. p.11-26

MANZINI, E, J.. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2002, Londrina. **Anais ...Londrina,2002a**. CD-ROM.

MANZINI, E.J. et al. **Um estudo sobre acesso de pessoas com deficiências e sobre barreiras arquitetônicas no Campus da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília** : relatório do Projeto Integrado - Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais:. Marília : UNESP, 2002b

MANZINI, E.J. Introdução. In: MARQUEZINI, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. **Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina : Ed. UEL, 2003a. No prelo

MARQUES, C.A., PEREIRA, J.E.D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativa para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23. n.78.,171-183, abr. 2002

MAZZONI, A A. et al. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: MARQUEZINI, M.C. (org) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.627-630

MAZZONI, A.A.; TORRES, E.F. Tecnologia para apoio a diversidade. Disponível em: <www.wedit.inf.ufsc.br:2000/users/j/jbosco/IEE/contexto.htm>. Acesso em:30 ago. 2002

MAZZONI, A.A.; 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, 2001.

MAZZONI, A. A., TORRES, E.F., COELHO, W.S. O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional In: MARQUEZINI, M.C. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II** Londrina: Ed.UEL, 2001 p.631-641

MICHELS, L.R. Conceitos e adaptações específicas para cada tipo de deficiência. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 10 abr. 2003

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.

MICHELS. L.R.F., SARRIERA, J.C. A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário. **Alcance**. Itajaí, v.7,n.5, p.5-15, dez.2000

MICHELS, L.R.F.;DIAZ. G. A. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na universidade, perspectivas dos funcionários. In: SEMINÁRIO

INTEGRADO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7, 2001, Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2001. p. 273

MICHELS, L.R.F. ; DIAZ, G. A. A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais na universidade, perspectivas do professores: comunicação oral. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABRAPSO, 2, Itajaí, 2002. **Anais...** Itajaí : Universidade do Vale do Itajaí, 2002. p. 45

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA Campanha Nacional de Inclusão da pessoas Portadoras de Deficiência Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/noticias/not_campanha.htm> Acesso em 26 maio 2002

MIRA Y LOPEZ, E. **As vocações e como descobri-las.** 5.ed. Rio de Janeiro : Ediouro, [198-] 144p.

MOREIRA, L. M. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n.14,p.24-29, 1999.

MOREIRA, L.C. (org). **O respeito à diversidade e ao aluno com necessidades educativas especiais.** Curitiba : Universidade Federal do Paraná, 2000. 17p.

NAGAHANA, M.C. O deficiente visual e a biblioteca Braille. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.19.n.1-17, dez., 1987.

NICOLLETI, A. Deficientes são menos de 1% dos inscritos no grandes vestibulares do país. **Folha de São Paulo (FOVEST)**, 03 ou 04 de julho de 2003

OLIVEIRA, E.T.G.;FERREIRA, S.L. Perfil do aluno atendido pela CODE –comissão permanente de atendimento ao portador de necessidades educativas especiais da UEL, 1992-1997. In. MARQUEZINE,M.C. (org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial.** Londrina: Ed. UEL, 1998. p.359-362.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.1,n.2, p.65-73, 1994.

OMOTE, S. **Ética e cidadania em educação especial.** Marília, 2001. Mimeografado

PARRON, E.R. et al A inclusão de alunos surdos no ensino superior.In: MARQUEZINI, M.C. et al (org.) **Novos Rumos da Educação Especial** (cd-rom), p. 379 – 382. Londrina: Ed. UEL, 2002.

PEREIRA, M.C. Ser ou não ser...uma questão de escolha. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 11 jun. 2003

PORTES, E.A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares.** 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRADO, A.R.A. Ambientes acessíveis Disponível em:<<http://www.entreamigos.com.br/textos/acessibi/ambacess.htm>> Acesso em: 24 fev. 2003

PROFETA, M. S. **Mulheres com deficiência visual adquirida: aspectos humanos educacionais e socioculturais** 2002. 202f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

RODRIGUES, J.G. Discutindo as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso noturno de administração: a questão da motivação. **Revista Educação e Ensino USF**, Bragança Paulista, v.5, n.1, p. 25-49, jan./jun. 2000.

ROSS, P.R. Pressupostos da intergração/inclusão frente à realidade educacional. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: desafio para o novo milênio, 3,1998, Foz do Iguaçu **Anais...Foz do Iguaçu**, 1998. v. 3 p.239-243

ROSS, P.R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.B.; FREIRE, I..M. **Um Olhar sobre a Diferença: interação, trabalho e cidadania.** , Campinas, SP: Papirus, 1998,p. 53-110.

SÁ, E.D. Acessibilidade: as pessoas cegas no itinerário da cidadania. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 23 mar.2003

SÁ, E.D. O deficiente visual e o trabalho competitivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.1, n.2, p.137-139 ,1994.

SANCHES, M.A .C. **Escolha, motivos e expectativas de acadêmicos de psicologia quanto a profissão:** uma perspectiva psicoeducacional. 1999. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTOS, C.S.; CARMO, A.A. Universidade e deficiência. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz de Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1998. v.3, p.303-306

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.5 (Cadernos Técnicos, 1).

SANTOS, M.R., GOTTI, M.O. Educação especial e as instituições de ensino superior. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS REGIÕES CENTRO OESTE E SUDESTE, 1997, São Paulo. Mineografado

SASSAKI, R. K. **Inclusão** : construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

SILVA, G.G.;CAMPOS, L.F.L. Caracterização dos alunos ingressantes em dois cursos recém-abertos de Psicologia: um estudo comparativo sobre suas características, opiniões e expectativas. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.2, p.92-110, 1992.

SILVA, M.C.V. Salas virtuais para deficientes podem agravar preconceitos. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 22 out. 2003

SOARES. M.S. A universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999, Londrina. **Anais....** Londrina, 1999. p.134.

SOUZA, V.C. et al. Biblioteca da FAFICH & deficientes visuais: uma experiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11, 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. CD-ROM

STAINBACK,S.; STAINBACK,W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451p.

SUGUIHIRO, V.L.T. **O cotidiano e a vida profissional**. 1994. São Paulo. 124f Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TORRES, E.F., MAZZONI, A.A. ; ALVES, J.B.M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência Informação**, Brasília, v.32, n.3, p.83-91, set./dez.2002.

TORRES, E.F., MAZZONI, A.A. ; ANDRADE, J.M.B. Análisis y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales. In: **Encuentro Mundial de Educación Especial**, 3, Buenos Aires-Argentina, 1999.

TRIVIÑOS, A . N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas,1987. 175p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais :**Necessidades educativas especiais**: conheça a CODE.. Londrina, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Instrução de Serviço CAE nº 03/99. Estabelece procedimentos ao cumprimento do Art.31 da Resolução CEPE nº 144/98, que dispõe sobre a concessão de tratamento excepcional aos estudantes com patologias crônicas. Londrina, 1999

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CU 143/98: Regulamenta a reopção por curso diverso ao do ingresso na Universidade Londrina, 1998

VASH, C. **Enfrentando a deficiência**: a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Edusp, 1988.

VIDOTTI, D. Desenho universal: acessibilidade ao meio urbano. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Iniciativas atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2000. Cadernos em Educação Especial, 2. p. 59- 61.

VITALIANO, C.R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração e a formação de professores**. 2002. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília.

ZAMBON. F.R.A. Ações da coordenação do curso de agronomia e os alunos com necessidades especiais. In: **Iniciativas atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2000.

Apêndices

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(a ser lido e assinado pelo participante que serão entrevistados)

Título do Projeto: *Aluno Com Necessidades Educacionais Especiais No Ensino Superior: Estudo De Caso*
Projeto de dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista – Marília

Autora: Elaine Teresa Gomes de Oliveira

A Educação Especial visa promover o desenvolvimento das pessoas com deficiências - físicas, mentais, sensoriais, múltipla, dificuldade de aprendizagem, condutas típicas e altas habilidades, nos diferentes níveis do sistema de ensino, fluindo desde a estimulação essencial até o ensino superior. Oferecendo oportunidades que garantam o acesso e a permanência, qualquer que seja a modalidade de atendimento educacional ao aluno com necessidade educacional especial, em caráter permanente ou temporário, até o término de sua trajetória acadêmica.

O que buscamos compreender, com esta pesquisa é a realidade do aluno com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual de Londrina, visando conhecer o seu cotidiano acadêmico, as suas expectativas, dificuldades e qual a visão sobre os serviços oferecidos pela instituição.

Sabendo estes pontos, poderemos melhorar e criar novas formas de atendimento aos alunos com necessidades especiais nas universidades públicas e privadas.

Para conhecer, com aprofundamento, sobre o que propomos, precisamos da sua colaboração para participar da entrevista, que contém questões pertinentes para compreender a realidade do aluno com necessidades educacionais especiais.

Solicitamos sua autorização para a gravação da entrevista e transcrição de sua fala para garantir o teor dos dados. A entrevista não será identificada o seu nome, endereço ou número de matrícula, preservando o seu anonimato, isto é, o que você responder não será relacionado à sua pessoa.

É importante que você saiba que tem toda a liberdade em participar ou não desta pesquisa, podendo desistir a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo à sua vida acadêmica.

Qualquer dúvida ou informação que precisar, poderá entrar em contato com a autora, Elaine, no Núcleo de Bem Estar da Comunidade Universitária, Divisão de Serviço Social, fone 371-4222 ou 327-2338 (residência)

Compreendo que foi explicado e concordo em participar.

Assinatura

Nome _____ Data ____/____/____

APÊNDICE B

Londrina, 10 de abril de 2002.

TERMO DE COMPROMISSO INSTITUCIONAL

Eu, Elaine Teresa Gomes de Oliveira, aprovada na pós-graduação da UNESP/Marília, na área de concentração de Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial, declaro que mantereí sigilo da identificação pessoal dos sujeitos da pesquisa, e que os dados obtidos na mesma será utilizado exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo.

Elaine Teresa Gomes de Oliveira