MARLENE ALAMINI BAÚ

AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

MARÍLIA

2015

MARLENE ALAMINI BAÚ

AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação Especial

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

MARÍLIA

2015

Baú, Marlene Alamini.
B337a Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR – Câmpus Medianeira / Marlene Alamini Baú. – Marília, 2015.
123 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
Bibliografia: f. 114-123
Orientador: Eduardo José Manzini.

1. Ensino superior. 2. Acessibilidade. 3. Deficientes – Orientação e mobilidade. 4. Satisfação. I. Título.

CDD 371.904

MARLENE ALAMINI BAÚ

AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo José Manzini (Presidente e Orientador)
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
Universidade Estadual de Londrina – UEL - Londrina

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília

MARÍLIA
2015

Dedico mais esta etapa vencida à minha família, especialmente ao meu marido Antonio e a minha filha Fernanda, por existirem e fazerem parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

“Não importa que façanhas você realize,
sempre será com a ajuda de alguém”
(Althea Gibson Darben)

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela possibilidade de execução deste trabalho.

Em especial ao meu esposo Antonio e minha filha Fernanda, pela ajuda fundamental, desde o início até a conclusão deste trabalho, com muito apoio, confiança, compreensão, paciência e companheirismo.

A minha família, que mesmo longe sempre me apoiou e me incentivou a estudar.

Ao meu orientador, Professor Dr. Eduardo José Manzini, por seu apoio, pela sabedoria transmitida, pelo direcionamento, pelas sugestões e correções, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho. Também pela dedicação ao ensino e a pesquisa científica.

Às professoras Dra. Maria Cristina Marquezine e Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira pela contribuição valorosa na qualificação e defesa.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Medianeira, por ter oferecido condições para a realização da pesquisa.

Aos amigos queridos por participarem de mais essa etapa.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

“Pensar o aluno/indivíduo,
com todas as suas necessidades,
é repensá-lo homem com potenciais
ignorados e surpreendentes!”
(Autor desconhecido)

RESUMO

BAÚ, M. A. *Avaliação da acessibilidade no ensino superior:* UTFPR – Câmpus Medianeira. 123f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Em função do aumento do número de alunos com deficiência no ensino superior, bem como, em vista da preocupação em garantir os seus direitos, é preciso saber como as instituições estão se organizando para responder às necessidades desses alunos. Assim, o presente trabalho buscou, por meio de dois estudos, analisar as condições de acessibilidade e o nível de satisfação dos alunos com deficiência, em uma instituição de ensino superior. O Estudo 1 objetivou identificar e avaliar as condições de acessibilidade na UTFPR - Câmpus Medianeira. Para balizar esta etapa, foi utilizado o Instrumento para a Avaliação das Condições de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, composto por nove itens, e que apresenta 11 rotas pré-definidas. A aplicação do protocolo permitiu identificar os itens que estavam ausentes e os elementos que poderiam dificultar o deslocamento dos alunos com deficiência em cada rota avaliada. Os resultados demonstraram que a estrutura arquitetônica da universidade, mesmo com a ausência de alguns elementos, era suficiente para assegurar a acessibilidade do aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida, em suas dependências. A finalidade do Estudo 2 foi avaliar o nível de satisfação e insatisfação dos quatro alunos com deficiência, matriculados na instituição. Para coletar os dados foi aplicada a parte A e C, da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA. Os dados permitiram mensurar e obter a opinião dos alunos sobre a satisfação operacional, psicoafetivas, estrutural e atitudes diante dos obstáculos. O resultado final mostrou que, apesar de dois itens relativos a estrutura física não atenderem totalmente à norma vigente, no contexto geral, os alunos com deficiência apresentaram plena satisfação com vistas à acessibilidade na universidade.

Palavra-Chave: Educação Especial. Acessibilidade. Satisfação. Ensino Superior.

ABSTRACT

BAÚ, M. A. *Accessibility evaluation in higher education:* UTFPR - Câmpus Medianeira. 123f. 2014. Dissertation (Master in Education) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Due to the increased number of disabled students in higher education, as well as the concern to ensure your rights, we need to know how institutions are organizing to respond to the needs of these students. Thus, this study aimed, by means of two studies, analyze the accessibilities conditions and the satisfaction level of the disabled students. The first study aimed to identify and evaluate the accessibility conditions in the UTFPR campus Medianeira. This step was performed using for the research, the Instrument for Assessment of Accessibility Conditions in Higher Education Institutions, composed of nine items representing 11 pre-defined routes. The application of the protocol, identified the missing items and the elements that could difficult the displacement of disabled students on each route assessed. The results showed that the architectural structure of the university, although the absence of some elements, was sufficient to ensure the accessibility of disabled students or reduced mobility, in their dependencies. The second study aimed to evaluate the satisfaction and dissatisfaction of four disabled students enrolled in the institution. To collect the data was applied to A and C part of the Satisfaction Scale and Attitudes of Disabled People - ESA. The data allowed to measure and get the opinion of the students about the operational, psychoaffective and structural satisfaction, and their attitudes face of the obstacles. The final result showed that although two items relating to physical structure does not fully meet current regulations, in the general context, the disabled students had full satisfaction about the accessibility at the university.

Keywords: Special Education. Accessibility. Satisfaction. Higher Education.

SUMÁRIO

RESUMO **8**

ABSTRACT **9**

1 APRESENTAÇÃO **12**

2 ESTUDO 1 – AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE, MOBILIÁRIO, SINALIZAÇÃO, EDIFICAÇÕES, NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA **14**

2.1 INTRODUÇÃO **14**

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR **16**

3.1 DEFINIÇÕES DE ACESSIBILIDADE **16**
3.2 ACESSIBILIDADE FÍSICA NA ESCOLA **20**
3.3 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR **23**
3.4 A UNIVERSIDADE E O ACESSO PARA ALUNOS COM DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIA **26**
3.4.1 Pesquisas desenvolvidas abordando deficiências físicas 26
3.5 A UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA TEC NEP **35**
3.6 LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E NORMAS PÚBLICAS SOBRE ACESSIBILIDADE **38**
3.6.1 A base legal relativa à acessibilidade 38
3.6.2 Normas Técnicas 46
3.7 OBJETIVO **48**
3.8 MÉTODO **48**
3.8.1 Fonte de dados 48
3.8.2 Instrumento utilizado 48
3.8.3 Procedimentos para definição das rotas 49
3.8.4 Plano diretor da instituição 50
3.8.5 Procedimentos para coleta de dados 51
3.8.6 Análise e tratamento dos resultados 51
3.9 RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA **52**
3.10 CONCLUSÃO **75**

4 ESTUDO 2 – AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À SATISFAÇÃO E ATITUDES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA **78**

4.1 INTRODUÇÃO 78
4.2 SATISFAÇÃO 80
4.2.1 Conceitos de satisfação 80
4.2.2 Satisfação do aluno 81
4.2.3 Satisfação com a instituição 83
4.3 OBJETIVO 86
4.4 MÉTODO 86
4.4.1 Participantes da pesquisa 86
4.4.4.1 Caracterização dos participantes 86
4.4.2 Instrumento utilizado 87
4.4.3 Procedimentos para coleta de dados 87
4.4.4 Análise e tratamento dos resultados 89
4.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA 90
4.5.1 Dados gerais de identificação dos entrevistados 90
4.5.2 Aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes 92
4.6 CONCLUSÃO 110

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DOIS ESTUDOS REALIZADOS 112

REFERÊNCIAS 114

1 APRESENTAÇÃO

A acessibilidade se caracteriza como uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiência. De acordo com a legislação brasileira, todas as pessoas, entre as quais se incluem as que possuem algum tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho.

Todos os órgãos públicos, entre eles a escola, devem oferecer condições efetivas de acesso a todo e qualquer cidadão que venha necessitar dos seus serviços. Além disso, para a construção de um sistema educacional inclusivo, a escola precisa garantir a aprendizagem, o acesso e a permanência de todos em suas dependências, com autonomia. Para isso deve buscar alternativas para eliminar barreiras e garantir a acessibilidade física.

Alguns fatores podem influenciar a inclusão dos alunos com deficiências na escola, entre eles, os tipos de recursos utilizados, a mediação, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, que pode provocar no aluno o sentimento de satisfação e insatisfação, interferindo no seu processo de integração ou adaptação a esse novo meio.

Minha experiência com o tema acessibilidade ocorreu em 2006, durante um seminário, promovido pelo Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TEC NEP), ligado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e à Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), realizado em Curitiba. Tratava-se da capacitação de servidores e todos os câmpus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para a implantação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Este foi o primeiro contato mais aprofundado com conceitos e termos como inclusão, educação especial, deficiências, acessibilidade, entre outros.

Após retornarem ao câmpus de origem, todos os participantes deveriam aplicar o *check-list* acessibilidade, fornecido pelos organizadores do evento, e apresentar um projeto que apontaria como cada câmpus poderia programar e praticar a inclusão de pessoas com deficiência. Este trabalho era necessário, pois nas visitas *in loco* realizadas pelas comissões de avaliações do MEC, um dos requisitos avaliados, e que constava no formulário que as instituições avaliadas submetiam ao MEC, era a questão da acessibilidade física dos ambientes (rampas, banheiros adaptados, telefones rebaixados, dentre outros). Estes eram itens necessários, que poderiam resultar em suspensão temporária do Reconhecimento do Curso ou Credenciamento da Instituição de Ensino Superior, até que os problemas detectados fossem solucionados pela instituição e verificados *in loco* novamente. Outra questão que

deveria ser desenvolvida e, uma das mais importantes era a conscientização de todos os servidores.

O NAPNE tem como objetivo programar ações de inclusão de PNEEs (visuais, auditivos, físicos, intelectuais e superdotados) iniciando a discussão sobre aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência e superdotação, levando não só a uma reflexão sobre o papel do educador e da instituição em sua prática pedagógica, mas, principalmente, levando à prática da inclusão.

O presente estudo se justifica, em função do aumento do número de alunos com deficiência no ensino superior, bem como, da preocupação em garantir os seus direitos. É preciso saber como as instituições estão se organizando para responder às necessidades desses alunos.

As escolas não foram projetadas dentro dos conceitos das normas vigentes, desta forma, um dos grandes desafios em termos de acessibilidade é a adequação dos espaços já construídos para a utilização, com autonomia e segurança, por parte das pessoas com deficiência.

Desta forma, poder-se-ia questionar: O Câmpus Medianeira da UTFPR oferece condições de acessibilidade para atender alunos com deficiências em suas edificações? Qual o nível de satisfação com a acessibilidade existente no câmpus?

Diante dessas indagações, esta pesquisa tem dois objetivos, que compreendem dois estudos:

- Identificar e avaliar as condições de acessibilidade da UTFPR – Câmpus Medianeira.
- Avaliar o nível de satisfação com a acessibilidade existente no câmpus.

O trabalho será subdividido em duas partes distintas. A primeira parte abordará o tema acessibilidade, fundamento de acessibilidade e legislação. Para balizar esta etapa será utilizado como instrumento de pesquisa, um protocolo para avaliar as condições de acessibilidade física em termos de locomoção, em rotas pré-definidas. O estudo relativo à segunda parte tratará da satisfação e insatisfação do aluno.

2 ESTUDO 1 – AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE, MOBILIÁRIO, SINALIZAÇÃO E EDIFICAÇÕES, NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

2.1 INTRODUÇÃO

O direito de ingresso, aprendizagem, acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência no sistema educacional escolar tem sido objeto de reflexões, principalmente nas últimas décadas. Atualmente, com o avanço do papel da universidade, na busca pela cidadania, discute-se qual o papel das Universidades para garantir a presença e a participação do aluno com deficiência.

O aluno com deficiência está chegando à universidade, trazendo com ele desafios que deverão ser enfrentados. É fundamental a discussão sobre a aprendizagem, o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação, desses alunos na universidade. Além disso, as políticas de ações afirmativas devem preocupar-se com a acessibilidade física, equipamentos e materiais adaptados e, processos pedagógicos que atendam esse grupo de alunos.

De acordo com o Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2014), as matrículas cresceram 438%. Os estudantes com deficiência passaram de 5.078 em 2003 para 27.323 em 2012. Do total de alunos com deficiência matriculados no ensino superior, 16.790 estão nas Instituições Privadas de Ensino Superior. Para atender esse aluno, a universidade deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas, considerando os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições.

O ambiente acessível é aquele que propicia às pessoas a oportunidade de se relacionar com ele e de usufruí-lo na sua plenitude. Assim entende-se que acessibilidade é a possibilidade da pessoa entrar e utilizar o ambiente, de forma completa e, interagir com ele, sem a necessidade de ajuda de outras pessoas. Para isto, os ambientes devem ser constituídos por uma estrutura física adequada que garanta o desempenho nas atividades ligadas à locomoção, independente das restrições ou habilidades que um aluno apresente (BRASIL, 2008).

Neste sentido, as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência física é foco deste estudo, destacando ações que articulem atividades promotoras da acessibilidade, com

destaque a eliminação de barreiras físicas/arquitetônicas, que comprometem as condições de convivência social, dos educandos com deficiência, favorecendo a participação em todas as esferas da instituição.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Nesta primeira parte serão abordados o conceito de acessibilidade, a questão da acessibilidade física, a acessibilidade na universidade, a legislação vigente e o serviço oferecido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Medianeira, no que se refere ao estudante com deficiência física ou com mobilidade reduzida.

3.1 DEFINIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

O direito de igualdade a todos os cidadãos sem nenhuma forma de discriminação é garantido na Constituição Brasileira de 1988. Esse direito inclui o acesso à moradia, ao trabalho e a serviços essenciais como educação e saúde para todas as pessoas, independentemente do gênero, idade, cor, credo, condição social ou deficiência.

Para permitir a inclusão, são necessárias mudanças culturais e de atitudes. E, não importa o tipo de deficiência, ela deve ser medida pelo grau de impossibilidade da pessoa em interagir com o meio da forma mais autônoma possível. É fundamental promover mudanças no ambiente físico para atingir melhores condições de acessibilidade espacial e permitir a todas as pessoas a realização das atividades desejadas.

Quando uma pessoa com deficiência está em um ambiente acessível, suas atividades são preservadas, e a deficiência não afeta suas funções. Em uma situação contrária, “alguém sem qualquer deficiência colocado em um ambiente hostil e inacessível pode ser considerado deficiente para esse espaço” (CAMBIAGHI, 2007, p.81).

Essas pessoas têm a sua dificuldade agravada pelas barreiras que encontram no processo de inclusão social. Por falta de informação, nem todos sabem exatamente como se relacionar com elas, muito menos entendem a importância da diversidade. Acabam, por isso, criando obstáculos no relacionamento interpessoal.

Pressupondo que o processo de inclusão passe pelo respeito às diferenças e pelo compromisso que essa relação projeta sobre nós, destaca-se a ideia de acessibilidade.

No Brasil, o tema acessibilidade passou a ser discutido mais enfaticamente a partir de 1998, com o Projeto de Lei 4767/98 (BRASIL, 1998) que indica normas gerais e critérios

básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida (MANZINI, 2010).

A partir dessa década foi ficando cada vez mais claro que a acessibilidade deverá seguir o protótipo do desenho universal, segundo o qual as barreiras ambientais e de comunicação, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos.

> Um planejamento arquitetônico ambiental, de comunicação e de transporte onde todas as características das pessoas são atendidas, independentemente de possuírem ou não uma deficiência. O desenho universal procura romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretenso homem médio, buscando respeitar a diversidade humana. No final dessa década, usa-se simultaneamente acessibilidade ao termo desenho universal (PAULA; BUENO, 2006, p.1).

A acessibilidade não recai somente sobre o âmbito arquitetônico. Existe uma série de outras barreiras limitadoras. Segundo Peixoto (2005), a acessibilidade é alentada pela exigência das pessoas que compõem a sociedade e pela existência de uma legislação vigente. É resultado da participação social, com normatização legal, promovendo o bem comum, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 - Representação gráfica de acessibilidade
Fonte: Peixoto (2005, p.16)

Manzini (2003), destacando a Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999), pontua que o conceito de acessibilidade tornou-se mais presente nas universidades, de forma mais contundente e renovadora, a partir da implementação da legislação.

O termo “acessibilidade’ é um conceito amplo e abrangente relacionado ao direito de todos ao acesso e a participação para o uso efetivo dos espaços, promovendo a inclusão e o exercício da cidadania, sem discriminação. Conforme Dischinger, Ely e Piardi (2012, p. 28) “acessibilidade espacial significa bem mais do que poder atingir um lugar desejado”.

Essa ideia também é citada por Manzini (2005) onde aponta que a acessibilidade está além da infraestrutura física, porém estas precisam estar presentes para que o acesso aconteça a determinadas situações e lugares. Para o autor, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares.

Confirmando, a acessibilidade deve estar presente nos espaços, no meio físico, na informação e comunicação, no transporte, nos sistemas e tecnologias de informação, entre outros, a fim de possibilitar à pessoa com deficiência viver de forma independente e participar de todos os aspectos da vida.

A Lei n° 10.098/00 (BRASIL, 2000), em seu Art. 2°, define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Para a presente pesquisa, adotar-se-á a definição proposta pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis n° 10.048, de 8 de novembro de 2000 e n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000 em seu Capítulo III, artigo 8º, que define:

> [...] possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistiva, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 2).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, por meio da norma NBR 9050/04, define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamento urbano e elementos. A mesma norma define o termo acessível como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. O conceito de acessibilidade salienta diretamente as condições relacionadas a: 1) edificações; 2) transporte; 3) equipamentos e mobiliários; e 4) sistemas de comunicações (BRASIL, 2004).

Para ter acessibilidade, os edifícios devem ser utilizados desde a sua entrada, em todos os espaços internos e oferecerem uma saída de forma autônoma a todas as pessoas. Devem disponibilizar informações e serviços para que todos possam compreender, sem ter que recorrer a terceiros.

Para facilitar a compreensão do conceito de acessibilidade espacial e de sua aplicação os componentes foram classificadas por Dischinger, Ely e Piardi (2012) em quatro categorias: 1) orientação espacial; 2) comunicação; 3) deslocamento; e 4) uso. Os autores salientam que a acessibilidade espacial depende da interação destes quatro componentes, basta o não cumprimento de um deles para comprometer os demais, dificultando ou até mesmo impedindo o acesso de pessoas aos ambientes.

Orientação espacial é saber onde se está, o que fazer e para onde ir, a partir das informações arquitetônicas, no tipo das edificações, da organização funcional das atividades e dos suportes informativos (placas, sinais, letreiros, etc.) de forma independente e autônoma. Segundo Dischinger, Ely e Piardi (2012) as características ambientais são responsáveis pelo reconhecimento de um local por tarde do usuário. Ao compreender o espaço, o usuário pode definir estratégias para o seu deslocamento e uso.

Comunicação diz respeito às condições de troca de informações interpessoais, entre pessoas e equipamentos de tecnologia assistiva, que permitem o acesso, a compreensão, a participação nas atividades e o uso das edificações ou espaço livre.

Poder deslocar-se de acordo com Dischinger, Ely e Piardi (2012) é ter condições ideais de movimento ao longo de percursos horizontais ou verticais (escadas, rampas, elevadores) e nos ambientes internos e externos (salas, sanitários, passeios, ruas, jardins, etc.), de forma independente, segura e sem barreiras físicas, garantindo o deslocamento para atingir os ambientes desejados.

As condições de uso são dadas pela possibilidade efetiva de participação do indivíduo nas atividades desejadas, utilizando os ambientes e equipamentos existentes. Entretanto, nem sempre é possível tornar um espaço completamente acessível, pois a maioria dos locais não foi construída utilizando os preceitos do Desenho Universal e da Acessibilidade Espacial. É possível contornar esta situação e deixar o ambiente acessível conectando-os a um percurso, denominado de rota acessível. Conceito que consta na NBR 9050/2004 (BRASIL, 2004), como sendo:

> Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que interliga os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. [...]. Já a rota acessível interna incorpora corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores, etc. (BRASIL, 2004, p. 4).

A rota acessível é uma alternativa perfeita para indicação de determinados trajetos percorridos, possibilitando a circulação das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, nos espaços e ambientes.

3.2 ACESSIBILIDADE FÍSICA NA ESCOLA

Considerando os aspectos legais existentes, nos quais a acessibilidade é projetada sobre espaços, ambientes e ações e, compreendendo que os diversos espaços onde ocorre a participação dos indivíduos na sociedade, devem possibilitar às condições de acesso em relação à convivência na comunidade, com objetivo de construir a cidadania, há necessidade de se avaliar as barreiras existentes.

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita sua diversidade, suas potencialidades e deve estar preparada para responder às necessidades educacionais de cada um deles. Segundo Audi e Manzini (2007), para que esses alunos passem a ser educados em conjunto com os demais alunos, no ensino regular, no mesmo espaço físico, surge a necessidade de tornar os espaços acessíveis para minimizar os efeitos das deficiências e proporcionar, a todos os alunos, oportunidades para que adquiram, de forma igualitária, habilidades acadêmicas, sociais e de vida diária.

Um dos fatores que a escola deve se preocupar é com a sua acessibilidade física que pode estar comprometida devido à presença de barreiras arquitetônicas. A eliminação de todos os tipos de barreiras e obstáculos é indispensável para promover a acessibilidade, tendo em vista que é a acessibilidade é um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos a garantia de chegar até a escola, circular por suas dependências e utilizar funcionalmente de todos os espaços existentes.

Acessibilidade espacial significa poder chegar a um determinado lugar com conforto e independência, entendendo “a organização e as relações espaciais que o ambiente estabelece, facilitando a participação das pessoas nas atividades que ali acontecem” (DISCHINGER, 2004, p.47).

Para Manzini (2010), barreiras arquitetônicas são definidas como qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação. Estas barreiras se caracterizam por obstáculos aos acessos internos e externos existentes em edificações de uso público ou privado. Para Cambiaghi (2007, p. 42) “usabilidade implica o usuário em ser capaz de controlar e utilizar um sistema sem constrangimentos sobre suas capacidades e habilidades”.

Com a presença de barreiras arquitetônicas, os alunos com deficiência não terão a oportunidade de participar, em igualdade de condições e de oportunidades, com os demais

colegas, podendo ficar isolados do meio físico e social. Dessa forma, a falta de adequação ao meio é o fator causador da imobilidade do aluno com deficiência.

A Lei 10.098/00, em seu Art. 2°, (BRASIL, 2000) afirma que barreira é qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade ao movimento e a circulação com segurança das pessoas. As barreiras são classificadas em:

- Barreira arquitetônica urbanística – as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público.
- Barreira arquitetônica de edificações – as existentes no interior dos edifícios e públicos ou particulares.
- Barreiras arquitetônica nos transportes – as existentes nos meios de transportes.
- Barreiras de comunicação – qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

A NBR 9050/2004 considera como barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental, qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transparência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano.

Entre as condições gerais para a acessibilidade apresentadas pelo Decreto Nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), destaca-se que a construção, a reforma ou a ampliação das edificações de uso público ou coletivo deveriam ser executadas de modo que garantissem:

- Pelo menos um dos acessos ao seu interior, com comunicação a todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.
- A transposição, por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, nos desníveis das áreas de circulação internas ou externas, quando não for possível outro acesso mais cômodo para a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.
- Pelo menos um banheiro acessível, com uma cabine para cada sexo, em cada pavimento da edificação, com entrada independente dos sanitários coletivos, distribuindo seus equipamentos e acessórios de modo que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida. Os sanitários devem obedecer às normas técnicas de acessibilidade da ABNT.
- A existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas com

deficiência auditiva e visual, incluindo obesos, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Em relação aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, o Decreto Nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) estabelece que devam proporcionar:

- Condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive as salas de aula, a biblioteca, o auditório, a instalação desportiva, os laboratórios, as áreas de lazer e os sanitários.
- Colocar ajuda técnica à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida, que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.

As edificações de uso público e de uso coletivo, entre elas as educacionais teriam o prazo de trinta a quarenta e oito meses, para garantir a acessibilidade, conforme preconiza o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), prazo que já se esgotou em dezembro de 2008. Porém, é sabido que a maioria das edificações só sofrem intervenções, para o fato dos ambientes escolares se transformarem em ambientes acessíveis e acolhedores quando se deparam com a necessidade imediata da acessibilidade como fator inclusivo.

3.3 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com a legislação brasileira, todas as pessoas, entre as quais se incluem as que possuem algum tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho. Asseguram Andrade, Pacheco e Farias (2007), que as pessoas devem ser percebidas com igualdade, implicando assim no reconhecimento e atendimento de suas necessidades específicas. Essas áreas contribuem para a inserção social, desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva. Ambientes que não são devidamente preparados para receber essas pessoas podem contribuir para a exclusão das mesmas.

O tema acessibilidade foi abordado pela primeira vez na Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999) e assegura aos estudantes portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas necessárias de acesso ao ensino superior e a utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

Os ambientes devem ser constituídos por uma estrutura física adequada que garanta o desempenho nas atividades ligadas à locomoção, independente das restrições ou habilidades que um aluno apresente. Assim, as escolas devem oferecer, a todos, igualdade de condições para acesso, permanência e acessibilidade física adequada, para que obtenha uma circulação com mais segurança, confiança e comodidade (BRASIL, 2000).

O Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) estabelece que a partir da data de sua publicação, as edificações de uso coletivo devem prover a acessibilidade. Essa determinação inclui tanto edificações públicas quanto particulares.

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 94).

A superação das barreiras que se inserem as pessoas com deficiência e que comprometem o exercício de seus direitos, implica em efetivar as políticas de acessibilidade. Concordando com essa ideia, Castanho (2007) pontua que a universidade tem papel determinante na elaboração do conhecimento e na vida das pessoas:

> [...] a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas. Por tudo isso a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade (CASTANHO, 2007, p. 16).

Na visão de Moreira (2005), poucas são as universidades que estão preparadas para oferecer recursos e apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais no ensino superior. Atualmente, essa realidade tem se modificado em função das várias ações no ensino superior em prol da acessibilidade.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Ainda, segundo Moreira (2005), os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Segundo Nonato (2007), as condições de acessibilidade arquitetônica são essenciais para garantir a igualdade, a liberdade de locomoção, a inclusão social, e enfim, a dignidade humana às pessoas com deficiências, incumbindo à sociedade e ao Estado protegê-los e efetivá-los.

Nesse contexto, a acessibilidade é um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola, pois garante a todos circular por suas dependências, utilizar os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades.

Com relação a comunicação, Castanho (2007) destaca, a necessidade de atualização e participação dos docentes na vida acadêmica do aluno com deficiência:

> Aproximação imprescindível é percebida quando a maioria dos alunos e dos gestores sugere a capacitação docente como forma de possibilitar o sucesso destes alunos na universidade. Esta capacitação passa por aprender LIBRAS, conhecer um pouco mais da realidade de cada uma das NEE, conhecer a legislação e estar aberto para conhecer este novo que se apresenta como um desafio para o professor universitário. É necessário fazer da universidade um lugar onde a responsabilidade pela aprendizagem não seja somente do aluno, mas que seja também dos professores, administradores da educação e da sociedade (CASTANHO, 2007, p. 104).

Acompanhando essa ideia, Vitaliano (2007) pontua que um dos grandes desafios no ensino é a preparação pedagógica do professor universitário, ainda mais se tratando de professores que terão em suas salas de aula alunos com deficiência. “Ao tratarmos da formação pedagógica do professor universitário, esbarramos em várias questões, entre as

quais sua falta de percepção quanto à importância dessa formação" (VITALIANO, 2007, p. 400). O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos.

A formação do professor para atuar na inclusão de NEE deve ser preocupação e compromisso das instituições de ensino superior (IES), e as mudanças pelas quais as universidades têm passado inserem nos cursos de graduação alterações importantes que estabelece novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. Assim, o debate abordando o currículo, em relação à formação para a educação inclusiva, desponta como uma realidade projetada por visões diferentes e complexas sobre o que se deve considerar como saberes necessários à formação de professores visando à inclusão de alunos com NEE.

Na perspectiva social, a universidade tem um papel social que pressupõe apoio incondicional a todos os estudantes que apresentam algum tipo de NEE. Para Barbosa (1993, p.5) uma organização, qualquer que seja a sua área de atuação, só pode existir e sobreviver em uma sociedade se atender às necessidades das pessoas desta sociedade. No caso da universidade, as pessoas afetadas serão os alunos e suas famílias, os quais devem ser atendidos em suas necessidades de aprendizagem, formação de habilidades, formação do caráter e capacidade para exercer de forma consciente e responsável a sua profissão, a sociedade, como cliente que espera receber do curso pessoas com habilitação profissional e técnica capazes de colaborar para o seu bem estar, através da transferência de conhecimento e desenvolvimento científico para a realidade da sociedade, os professores e funcionários, as entidades financiadoras, por meio da realização da missão de desenvolvimento científico e da realização dos compromissos assumidos com a sociedade.

Neste sentido, as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência física são foco deste trabalho, destacando ações que articulem atividades promotoras da acessibilidade, com destaque a eliminação de barreiras físicas/arquitetônicas, que comprometem as condições de convivência social, dos educandos com deficiência, favorecendo a participação em todas as esferas da instituição.

3.4 A UNIVERSIDADE E O ACESSO PARA ALUNOS COM DIFERENTES TIPOS DE DEFICIÊNCIA

O aluno com deficiência está chegando à universidade e trazendo com ele desafios que devem ser enfrentados. É fundamental a discussão sobre o acesso, permanência e conclusão do curso de graduação, desses alunos na universidade. Além disso, as políticas de ações afirmativas devem preocupar-se com a acessibilidade física, equipamentos e materiais adaptados e, processos pedagógicos que atendam esse grupo de alunos.

A preocupação com o acesso de alunos com diferentes tipos de deficiência nas universidades públicas e privadas pode ser demonstrada com algumas pesquisas realizadas que abordam a acessibilidade física e as condições de acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais, nas universidades, cujos objetivos foram obter informações sobre as condições de acessibilidade oferecidas aos alunos com necessidade educacionais especiais, para que esses alunos possam interagir, sem restrição, com o ambiente projetado, integrando-os como um sistema e não como partes isoladas. Essas pesquisas foram encontradas no levantamento bibliográfico realizado no período de 2002 a 2013 e envolveram Universidades Privadas e Públicas.

3.4.1 Pesquisas desenvolvidas abordando deficiências

A pesquisa de Garcia (2002) determinou as características de aprendizagem do surdo, investigando os problemas encontrados até o acesso ao terceiro grau. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais junto aos alunos e seus familiares. Também foi realizada uma pesquisa nas universidades da região metropolitana de Curitiba/PR, para quantificar o número de alunos com deficiência auditiva inseridos nestas instituições. Foram identificados nove alunos. Após análise dos dados obtidos, como resultado da pesquisa, preconizou-se a característica visual para aprendizagem, porém observou-se em alguns casos uma diferença percentual pequena quanto à característica cinestésica. Para melhorar a relação educação/pessoa com surdez, foram apresentadas algumas sugestões como: comportamento do professor, educação à distância, confecção das aulas utilizando diferentes técnicas, procurando trabalhar as diferentes inteligências com vistas a acelerar o processo de adaptação do surdo no sistema educacional.

O estudo de Oliveira (2003) teve 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. Os participantes da pesquisa foram 11 estudantes, cadastrados no Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE, sendo três estudantes com deficiência física, três com deficiência visual, um com baixa visão e dois com deficiência múltipla. As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes com 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 universidade: 1) Escolha do curso e da instituição: fatores determinantes e nível de satisfação; 2) Deficiência, necessidades educacionais especiais e legislação; 3) Processo de ensino, aprendizagem e avaliação; 4) Ambiente físico da universidade; 5) Locomoção; 6) Rede de relações interpessoais; 7) Avaliação dos serviços institucionais; e, 8) A universidade pela ótica do estudante com necessidade educacional especial. Os resultados indicaram que a acessibilidade esteve presente e ausente durante a trajetória acadêmica do estudante, independentemente do tipo da deficiência. Os participantes, contribuíram para criar condições de acessibilidade com 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. Alguns 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 pesquisa de Pacheco e Costas (2005) foi desenvolvida para mapear o processo de inclusão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de graduação da UFSM. Teve como instrumento para coleta de dados um questionário. Com os resultados do trabalho foi possível visualizar como estava acontecendo o processo de inclusão no ensino superior e, embora tenha sido constatado que a universidade possuía nove acadêmicos com necessidades educacionais especiais incluídos, esse processo encontrava-se em uma fase inicial.

A pesquisa de Pereira (2007) teve como objetivo compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, no ensino superior, como possível contribuição para a inclusão do aluno com deficiência na universidade. Os sujeitos da pesquisa foram 16 alunos com deficiência física, auditiva e visual e 10 gestores da

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevistas, um voltado para os alunos com deficiência e outro para os gestores. Os resultados evidenciaram a ocorrência de dificuldades que se concentravam no processo de ensino aprendizagem e a necessidade de ações específicas, voltadas para essa parcela da população acadêmica.

A pesquisa de Leal (2008) propôs pesquisar uma das partes envolvidas no processo de inclusão escolar: o aluno com deficiência visual e a constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar. O sujeito da pesquisa foi uma aluna com deficiência visual, do curso de especialização. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. O estudo revelou que a aluna sempre estudou em escolas/classes regulares. Participou de projetos educacionais inclusivos, bem como, encontrou vários professores que lhe deram reais oportunidades de inclusão que, permitiram que ela chegasse à conclusão de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

O estudo realizado por Pinheiro, Silva e Rodrigues (2008) foi desenvolvido no Câmpus Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com o objetivo de conhecer as barreiras arquitetônicas e acadêmicas encontradas pelos alunos com visual e por aqueles com visão subnormal no seu ir e vir universitário. Participaram da pesquisa cinco ex-alunos com deficiência visual, duas alunas com visão subnormal, de 1986 a 2007 e os professores que lecionaram para esse grupo, utilizando amostragem aleatória. Os dados foram tabulados e analisados conforme as características da população. A pesquisa mostrou que as maiores dificuldades foram àquelas relacionadas às barreiras arquitetônicas, tais como as calçadas, falta de sinalização e de piso antiderrapante nos banheiros, salas de aula e laboratórios, degraus e rampas apropriadas. Observou-se que os novos prédios em construção já contavam com adaptações para receber os portadores de necessidades especiais. Constatou-se que o câmpus tinha pouca estrutura acadêmica para atender aos docentes no desenvolvimento das atividades com os alunos com deficiência visual.

O estudo de Lamônica et al. (2008) propôs a identificação de barreiras arquitetônicas. Teve como objeto de estudo o câmpus da USP de Bauru/SP. A pesquisa teve como objetivo, identificar, descrever e mapear barreiras físicas no câmpus, durante o período de outubro de 2001 a dezembro de 2005 e, apresentar as intervenções realizadas. A coleta de dados centrou-se na análise das condições arquitetônicas das três unidades que compõe este campus, sendo: Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Faculdade de Odontologia de Bauru e Prefeitura do Câmpus Administrativo de Bauru. Como resultados da pesquisa foram identificados: 72 pontos de guias não rebaixadas, 21 pontos de acessos com

diferenças de níveis sem rampas; 220m² de escadas/rampas sem corrimãos; 658m² de escadas/rampas com corrimãos em discordância com as normas vigentes; três rampas com inclinações superiores às determinadas nas normas técnicas; 10 banheiros parcialmente adaptados para pessoas com deficiência; duas vagas de estacionamento parcialmente adaptadas e dois elevadores existentes. Foram priorizadas algumas intervenções, sendo: rebaixamentos de guias ou rebaixamento de calçadas, com linhas de piso tátil, pintados; oito rampas de acesso; 14 pontos de escadas e rampas externas instaladas com corrimãos e guarda-corpos, cinco vagas exclusivas no estacionamento; instalado duas centrais de atendimento telefônico para surdo e aquisição de três cadeiras de rodas.

Picceli (2009) desenvolveu uma pesquisa para investigar como procedimentos e ações rotineiras institucionais podem complementar os recursos de acessibilidade ambiental existentes para propiciar a inclusão social de pessoas com mobilidade reduzida no ambiente universitário. Para a realização do estudo de caso foram escolhidas três unidades da UFMG (Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e Escola de Ciências da Informação). A amostra para a pesquisa foi composta por estudantes, professores e funcionários das três unidades citadas, através do critério de maior usabilidade. Os resultados da pesquisa indicaram que a inclusão era um processo que dependia de iniciativas pessoais, pequenas e locais, mas que estava intimamente relacionado com as possibilidades de ação que o espaço arquitetônico oferecia. Também sugeriu pesquisas de implantação e aplicação de práticas de inclusão em empresas, órgãos públicos, museus e principalmente em edifícios tombados pelo Patrimônio Histórico, onde intervenções na estrutura arquitetônica para a adequação para a acessibilidade são sempre ações mais difíceis.

A pesquisa de Oliveira (2009) teve como objetivo apresentar elementos de referência para a construção de protocolos que dessem sustentabilidade a inclusão de alunos com deficiência na educação superior; discutir as bases sobre as quais se assenta o direito à reserva de vaga para este grupo social; investigar, aportada na acessibilidade, fatores facilitadores e dificultadores para o acesso e a permanência de estudantes cotistas com deficiência ao longo do processo de formação. O estudo foi realizado no Câmpus Francisco Negrão de Lima (Maracanã), da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ). Teve como sujeitos da pesquisa, estudantes com limitações por deficiência ingressantes através da reserva de 5% das vagas (vestibulares 2004/2005). Os resultados do trabalho apontaram para a relativa invisibilidade dos estudantes cotistas no contexto da UERJ. Os estudantes tinham escassa participação cultural, não integravam redes de sociabilidade, não se reconheciam como parte de um coletivo e enfrentavam problemas relacionados à pedagogia acadêmica, conforme a

gravidade das limitações e os estigmas decorrentes. Com relação à UERJ, o estudo verificou a vivência de dois movimentos: um, que buscava avançar no processo da permanência e conclusão do curso de tais estudantes e, outro, que ignorava tais necessidades.

Espadinha (2010) avaliou o acesso à educação universitária das pessoas com deficiência visual, objetivando responder às necessidades dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior Português. A pesquisa foi desenvolvida em quatro estudos: 1) Dificuldades de acesso à informação visual do Multibanco; 2) Acessibilidade dos sites das Universidades Públicas Portuguesas; 3) Acessibilidade dos sites das Universidades Europeias; 4) Barreiras e facilitadores na perspectiva dos alunos universitários com deficiência visual. Os estudos tiveram metodologias distintas, mas todos os dados foram analisados utilizando estatística descritiva e inferencial, no sentido de identificar as características individuais e dos fatores externos, influenciadores do percurso e do sucesso acadêmico dos alunos universitários com deficiência visual. Como resultado do trabalho foi apresentado um modelo, relevando três áreas fundamentais - acessibilidade, inclusão e investigação – e considerando, também, as três orientações a seguir: apoio aos candidatos, acompanhamento aos estudantes e a preparação para o mercado de trabalho.

A pesquisa realizada por Emmel, Gomes e Bauab (2010) teve como objetivo fazer um diagnóstico dos problemas estruturais ainda existentes no câmpus da Universidade Federal de São Carlos a fim de garantir o acesso e permanência de pessoas com limitações temporárias ou permanentes. A amostra foram 43 pessoas, sendo 21 alunos, 11 professores, 10 funcionários técnico-administrativos e um visitante da universidade. Da amostra estudada, 18 possuíam dificuldades (uso de cadeira de rodas, uso de muletas e dificuldade temporária de locomoção), 15 pessoas não possuíam nenhuma dificuldade de locomoção, nove estavam acima de 60 anos e um tinha visão subnormal. A entrevista foi elaborada buscando contemplar o tipo de dificuldade e a avaliação dos entrevistados a respeito do transporte coletivo, os caminhos percorridos, os departamentos, o Restaurante Universitário, a Biblioteca Comunitária e as Salas de Aula do câmpus da UFSCar de São Carlos, abrindo espaço para sugestões de melhoria da acessibilidade. Os dados coletados evidenciaram a existência de barreiras arquitetônicas em várias partes do câmpus que dificultavam ou mesmo impediam o acesso. As calçadas e rampas foram o alvo mais frequente dos entrevistados, tanto por sua ausência, como por sua má conservação ou problemas de estrutura (no caso das rampas). Os resultados sugeriram ainda a necessidade de uma campanha educativa para conscientização da população interna (alunos, funcionários e professores).

Melo (2011) em sua pesquisa, discutiu e analisou o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como, proporcionou refletir sobre a importância da constituição de Sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. O sujeito principal da investigação foi um aluno da turma 2009. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, fotografias dos espaços e suas adaptações e análise de documentos. Os resultados encontrados mostraram que os alunos sentiam muita dificuldade em acompanhar o restante da turma, principalmente nas disciplinas da base teórico-estético-estrutural. Indicaram também as iniciativas propostas pela UFRN que contribuíram com a inclusão desses alunos, como a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades educacionais Especiais (CAENE), grupo que orientava os setores administrativos, gestores e alunos quanto às medidas necessárias para o acesso e permanência com qualidade para todos.

No estudo de Soares (2011), foi investigado o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual, na Universidade Federal do Ceará (UFC) sediada em Fortaleza/CE. Os participantes da pesquisa foram quatro alunos com deficiência visual, matriculados nos cursos de graduação em Psicologia, Pedagogia, Farmácia, Letras-Espanhol, oito docentes, quatro coordenadores de curso, o pró-reitor de graduação e mais quatro servidores. Para a obtenção de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada, a observação participante com anotações em diário de campo e o levantamento e análise de documentos. Os dados revelaram que as necessidades educacionais destes alunos foram distintas e associadas às suas histórias de deficiência visual e de vida escolar. Administrativamente, as coordenações de curso e demais setores demonstraram não tinham clareza sobre a adoção de medidas inclusivas. A organização atual desta instituição vinha possibilitando a implementação de políticas e ações inclusivas que permitiram influenciar no desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva e acessível.

A pesquisa de Fialho e Silva (2012) foi desenvolvida para demonstrar que as bibliotecas universitárias podem ser acessíveis aos alunos com deficiência visual, sem grandes custos para a instituição mantenedora. As sugestões apresentadas fundamentaram-se na literatura da área e na pesquisa de campo realizada na Biblioteca Braille José Álvarez de Azevedo, localizada na cidade de Goiânia, Estado de Goiás. A biblioteca disponibilizava um acervo de 2.500 itens incluindo livros impressos, acervo em áudio e periódicos em Braille. Possuía uma equipe de sete funcionários, sendo uma bibliotecária, dois auxiliares, um monitor de informática e três digitalizadores. Todo o trabalho foi feito por pessoas com visão

subnormal ou cegos, apenas uma funcionária possuía visão normal. Com base na experiência da biblioteca e na literatura sobre o assunto, foram feitas algumas sugestões de equipamentos e *software* direcionados para os alunos com deficiência visual em bibliotecas universitárias, tais como: *DOSVOX, Delta Talk, Virtual Vision, Jaws, Openbook e Magic*.

A pesquisa de Nogueira (2012) analisou o desenvolvimento de políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades com discentes surdos. Para isso, foram escolhidas duas universidades de Fortaleza/CE. A pesquisa foi realizada por meio de questionário cuja finalidade foi obter e comparar as respostas entre os membros das duas instituições pesquisadas e análise documental. Participaram da pesquisa 14 sujeitos, sendo discentes surdos e ouvintes, intérpretes de Libras, docentes e gestores das universidades. Os resultados da pesquisa apontaram para uma tendência em viabilizar a inclusão e a acessibilidade de alunos surdos como parte da política da responsabilidade social das universidades pesquisadas. Entretanto, entendeu-se que para uma efetiva concretização do processo de acessibilidade, as instituições analisadas careciam buscar outros instrumentos de inclusão social. Por fim, observou-se uma necessidade de maior oferta da disciplina de Libras, assim como de disponibilizar intérpretes e tradutores em todos os eventos acadêmicos.

A pesquisa de Santos (2012) foi desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe, com objetivo de identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência física. Os sujeitos do estudo foram 14 alunos com deficiência física, matriculados em cursos de graduação na instituição e outras pessoas ligadas ao processo de inclusão, sendo 06 professores e 05 funcionários. O levantamento de dados foi por meio de entrevista semiestruturada, análises documentais, observações diretas e artefatos físicos. Como resultado da pesquisa foi possível afirmar que as investigações demonstraram que, ainda havia muito que a ser feito para incluir realmente aluno com deficiência física na universidade, pois foram encontradas barreiras como falta de acesso aos prédios com dois pavimentos, banheiros sem adaptações, pisos sem manutenção e escorregadios, balcões sem a altura prevista pelas normas da ABNT 9050/2004, corredores estreitos na biblioteca, falta de reserva de vaga, barreiras pedagógicas, entre outros.

O estudo de Ferreira (2012) abordou a educação inclusiva no ensino superior, particularmente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência. A pesquisa teve como objetivo buscar respostas para alguns questionamentos surgidos e relacionados à realidade local. Entre eles analisar como estavam sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA. Quais eram essas políticas educacionais inclusivas. Para os

procedimentos de coleta de dados foram utilizadas diversas publicações impressas e eletrônicas, envolvendo a área de educação, psicologia e sociologia. Para análise dos dados optou-se pelo Materialismo Dialético. Os resultados da pesquisa identificaram a existência de políticas, projetos, programas e ações relacionada a inclusão que, apesar de parecerem insuficientes, isoladas, nem sempre sistematizadas, representavam iniciativas importantes para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA. Destacavam-se o Projeto de Extensão de Paradesporto, ações relacionadas à acessibilidade arquitetônica, com construção de reformas de espaços físicos; promoção de cursos de sensibilização sobre a inclusão social, incluindo cursos de Libras; projetos de criação de tecnologia assistida; acessibilidade no conteúdo acadêmico. A pesquisa também revelou que as políticas nacionais como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) foram determinantes para a construção do processo das políticas inclusivas.

A pesquisa de Cambruzzi (2013) teve como objetivo a identificação e análise das rotas quanto a sua acessibilidade no câmpus de uma instituição pública de ensino superior. A amostra da pesquisa foi um universitário, de 20 anos de idade, cadeirante que frequenta uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi executada em diferentes etapas e analisadas qualitativamente conforme as normas da Associação Brasileiras de Normas Técnicas (NBR 9050) e o documento norteador do CREA/RS/2004 intitulado: Roteiro de Vistoria e entrevistas como complemento de informações. De acordo com a análise dos dados foram apontadas algumas considerações pertinentes à acessibilidade, sendo: 1) há necessidade de uma arquitetura inclusiva; 2) que os espaços públicos ofereçam acessibilidade aos usuários em cadeira de rodas; 3) que mudanças atitudinais ocorram para atender as diversidades, resultando em autonomia e segurança. Verificou-se que há necessidade de intervenções planejadas e execução das mesmas para a manutenção de calçadas, calçadas rebaixadas e rampas. Também se recomendou um estudo que estabeleça mecanismos que permita acesso seguro a rota 4 (biblioteca comunitária) e a rota 5 (restaurante universitário).

A pesquisa de Santos (2013) analisou a organização das Instituições de Ensino Superior – IFES, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. O universo do estudo compreendeu, no Brasil, a Universidade Federal de Goiás – UFG e a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e, em Portugal, a Universidade do Minho – UMinho e a Universidade do Porto – UP. Os participantes da pesquisa foram 14 alunos com deficiência, sete matriculados nos cursos de

graduação, cinco na pós-graduação nível mestrado e dois no curso de pós-graduação nível doutorado, sendo: na UFG, um aluno com deficiência física, um com deficiência visual, um surdo e um com deficiência intelectual, na UFU, dois alunos com deficiência física, um cego e dois surdos; na UMinho, um aluno com deficiência visual, um surdo e um cadeirante, na UP, um com deficiência visual e um com amputação na mão. Os procedimentos adotados para as entrevistas foram os mesmos, tanto no Brasil quanto em Portugal, que foram gravadas e depois transcritas. O estudo, nos dois países identificou políticas de expansão com objetivos de ampliação e não universalização das vagas. De forma geral, apesar de guardarem diferenças em suas formações político-sociais, eles apresentavam o mesmo encaminhamento político, qual seja, a privatização e o empresariamento da educação superior. Contatou-se que todos os instrumentos jurídico-normativos específicos voltados para as pessoas com deficiência na educação superior versavam sobre: a reserva de vaga para o aluno com deficiência em IES da rede privada de ensino, a inclusão na grade curricular dos cursos de graduação, principalmente os de licenciaturas, de disciplinas que tratam das questões que tratam das questões referentes à deficiência, assegurar as condições básicas de acessibilidade das pessoas com deficiência, tanto no processo de ingresso quanto sua permanência no interior da instituição para o acesso ao conhecimento e ao currículo do curso escolhido e a necessidade de criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade. Nos documentos analisados não foram encontradas discussões sobre a função e organização da universidade em termos de projeto político-pedagógico, currículo, aspectos didático-pedagógico, ritmos de aprendizagem, causas do sucesso/fracasso dos alunos, a capacitação de recursos humanos e a formação de professores para atuarem com os discentes com deficiência. Em nenhum momento foram questionados os conteúdos utilizados para elaboração da prova do vestibular, com a adequação do conteúdo das provas de Geografia, Matemática, Química, etc., tendo em vista os gráficos, os mapas, dentre outros que foram difíceis para o leiturista passar para o candidato cego entender e conseguir fazer a representação desse conteúdo. Em Portugal, não existiam documentos legais para orientar as ações das universidades sobre as pessoas com deficiência, mas as condições básicas de acessibilidade delas são abrangidas de forma implícitas e explícitas em outros dispositivos legais, como por exemplo, o Art. 71° da Constituição e da Lei 46/2006. Os estudos relevaram que os dispositivos legais são efetivados na maioria das instituições, sem alterar substancialmente a realidade desse espaço social, na prática, verificou-se um quadro aparente de distanciamento entre as metas políticas anunciadas e o atendimento efetivo por parte do poder público.

3.5 A UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA TEC NEP

O TEC NEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas foi criado em junho de 2000, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), do Ministério da Educação.

O programa visa à inserção e permanência das pessoas com necessidades específicas, em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como do segmento comunitário. O programa também promovia a formação continuada de educadores (docentes e técnico-administrativos) das instituições (BRASIL, 2000).

A criação dos núcleos de apoio nas diversas instituições de ensino federal era uma proposta do TEC NEP. O NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas era um setor da instituição que articulava as ações do Programa TEC NEP no âmbito interno e externo. Visava por meio da educação, a inclusão das PNE na sociedade e no mundo de trabalho, e buscava ser referência na prestação de serviços educacionais, destacando-se no atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. Envolvia docentes, técnicos, administrativos, gestores, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, sociólogos, discentes e pais.

O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, onde cada um aceita e convive com a diversidade, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL, 2000).

A UTFPR implantou o programa TEC NEP com o objetivo de acompanhar e atender o educando com necessidades educacionais específicas, matriculados em seus câmpus, por meio da Portaria nº 151/2005 (BRASIL, 2013).

O Programa era vinculado à PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Atuava na formação da cultura de inclusão e buscava:

a) disseminar a cultura da inclusão no ambiente da UTFPR, através de ações e exemplos;
b) contribuir para a política local, regional e estadual de inclusão através do incentivo e do apoio à criação de NAPNE em cada câmpus da UTFPR;

c) articular os diversos setores da UTFPR para que ações ligadas à inclusão e acessibilidade fossem realizadas;
d) prestar assistência direta aos projetos da instituição que possuíam algum apelo ligado à inclusão;
e) disponibilizar material de consulta e pesquisa disponível sobre inclusão e acessibilidade;
f) estimular a criação e o desenvolvimento de novas tecnologias (Tecnologia Assistiva), a partir de projetos acadêmicos desenvolvidos por alunos, professores, pesquisadores, servidores técnico-administrativos, egressos da UTFPR e comunidade;
g) criar condições para o desenvolvimento de produtos e serviços baseados em projetos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses e projetos de iniciação científica, que conduzissem a melhorias, aperfeiçoamentos e inovações nos setores públicos, privados e organizações da sociedade civil;
h) criar ambientes propícios de atendimento específico para PNE com infraestrutura física, pedagógica e tecnológica necessárias ao desenvolvimento de projetos e criação de empresas;
i) estimular o espírito de inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o aluno formado não apenas acumulasse conhecimentos técnicos, mas valores sociais consistentes, para atuar na sociedade de forma consciente e comprometida.
j) possibilitar a apresentação participação dos projetos desenvolvidos em eventos (palestras, cursos, workshops, etc.) promovidos pelo TEC NEP, bem como pelos seus parceiros;
k) participar de editais e elaborar projetos para captação de recursos tendo em vista o desenvolvimento de projetos que estimulem e promovam a inclusão e acessibilidade.

O TEC NEP tem como política mobilizar, discutir, articular e implementar programas de apoio e incentivo à inclusão das PNE na UTFPR, buscando estímulos às ações dos NAPNE. Possui como visão de futuro ser um programa de referência na rede federal de educação tecnológica e no Estado do Paraná, como agente de disseminação da cultura de inclusão e na geração de serviços e produtos que envolvam Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2000).

No câmpus, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, foi oficializado pela Portaria nº 091 de 29 de novembro de 2006, que nomeava os membros da comissão local e, teve sua formação inicial constituída por voluntariado, após um convite aberto a todos os servidores para ingresso e participação nas atividades de inclusão a serem realizadas no câmpus.

A primeira ação da comissão foi realizar o *check-list* acessibilidade, de acordo com a NBR 9050/2004, que tinha como objetivo verificar se a estrutura física do câmpus era acessível e possibilitava a inclusão social de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em suas edificações e em seus diversos espaços físicos.

Também foi atribuída a comissão, designada pela Portaria nº 091 de 29 de novembro de 2006, a tarefa de fazer um diagnóstico regional da existência de portadores de necessidades especiais, em faixa etária de estudo. O levantamento se militava a área de abrangência do Núcleo de Educação de Foz do Iguaçu e a faixa etária de estudo considerada era a compatível com a clientela atendida pelo Câmpus Medianeira, ou seja, a partir dos 14 anos.

O Núcleo Regional de Educação não possuía as informações quanto ao número das PNE na região. Então, essa mesma equipe em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu realizou um levantamento da existência de PNE, na faixa etária compatível com a clientela do câmpus, sendo identificados 651 PNE na região que englobou as cidades de Medianeira, Missal, Matelândia, Itaipulândia, São Miguel do Iguaçu e Foz do Iguaçu.

Atualmente, o NAPNE é coordenando pela professora Silvana Mendonça Lopes Valentin e está composto por mais dez membros, todos servidores com formação nas diferentes áreas como: professores, psicólogos, pedagogos, engenheiros, auxiliares, entre outros. Está vinculado ao NUAPE – Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil, junto ao Departamento de Educação.

3.6 LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E NORMAS PÚBLICAS SOBRE ACESSIBILIDADE

Este capítulo faz uma abordagem geral de leis e normas públicas brasileiras criadas a favor da promoção da acessibilidade.

3.6.1 A base legal relativa à acessibilidade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 (BRASIL, 1948), na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), serviu de base para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Em seu Art. 1º reconhece que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Partindo desta premissa, o Brasil, aos poucos foi criando leis e mecanismos em defesa ao interesse da pessoa com deficiência. O avanço do reconhecimento dos direitos dos portadores de deficiência ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional n° 12, de 17 de outubro de 1978 (BRASIL, 1978). Esta emenda assegurava aos portadores de deficiência melhoria de sua condição socioeconômica, mediante a educação especial e gratuita, a assistência, a reabilitação e a inserção na vida econômica e social, a proibição de discriminação e acesso a edifícios e logradores públicos (BRASIL, 1978).

A Lei Federal nº 7.405, de 12 de novembro de 1985 (BRASIL, 1985), dispõe sobre a obrigatoriedade do uso do Símbolo Internacional de Acesso (SAI):

> Art. 1º. É obrigatória a colocação, de forma visível, do “Símbolo Internacional de Acesso”, em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso.

Figura 2 - Símbolo Internacional de Acesso
Fonte: ABNT NBR 9050 (2004)

Com a finalidade de garantir a integração das PDs – Pessoas com Deficiências, no contexto social e econômico, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), em seu § 2° do Art. 227 e o Art. 244 determinam que a lei disporá de normas para a construção, no caso do primeiro artigo, e adaptação, no segundo, dos logradouros públicos. Com relação ao ambiente escolar, o artigo 205 define a educação como um direito de todos. No Art. 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Desta forma, a estrutura física deve estar preparada para atender a necessidades dos usuários.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)[1] nº 9.394, de 12 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi marcante em relação à educação, pois destina o seu capítulo XIV à educação especial. Em seu Art. 37 fala das oportunidades educacionais, considerando as característica do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Já no seu Art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos recursos, currículo e métodos para atender às suas necessidades para conclusão do programa escolar. A Lei avaliza o que determina a Carta Magna, ou seja, a inclusão de PDs na rede regular de ensino.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Este decreto trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PPD). Expõe em seu Art. 2º:

> cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2008, p. 56).

O Decreto supracitado aborda como objetivos, o acesso, o ingresso e a permanência da PPD – Pessoa Portadora de Deficiência, em todos os serviços oferecidos à comunidade, respeitando as peculiaridades de cada tipo de deficiência, estabelecendo mecanismos que favoreçam a inclusão, visando à inclusão social. Com relação ao acesso à educação prevê a oferta de serviços de educação especial e a inclusão no sistema educacional, oferecendo condições através de adaptações e apoio para o acesso em todos os níveis de ensino. Em seu Art. 29, ratifica os meios para viabilizar a acessibilidade, sendo:

[1] A Lei de Diretrizes e Bases é a lei maior da educação nacional e, propõe o reordenamento dos sistemas educativos.

> Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:
> I – adaptação dos recursos institucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
> II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
> III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Outra lei aprovada que baliza a promoção dos direitos da pessoa com deficiência é a Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000). Nesta Lei estão estabelecidas as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Para que sejam efetivadas as medidas previstas na Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) vem definindo normas que padronizam as condições de acesso às pessoas com deficiência, viabilizando o transporte, acesso a edificações públicas de uso coletivo e privado, acesso a mobiliário de uso comum da população, normas para a acessibilidade de comunicação.

O Capítulo IV, da Lei, trata da acessibilidade em edifícios públicos ou de uso coletivo, próximos dos acessos de pedestres. Estabelece requisitos de acessibilidade na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo. Está determinando que haja pelo menos um dos acessos ao interior da edificação livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, como também banheiros acessíveis com equipamentos e acessórios como, por exemplo, as barras para apoio.

No capítulo VII, o Art. 17 relaciona-se estreitamente com o processo educacional, pois versa sobre a instrumentalização para a comunicação através de sistemas e alternativas técnicas que proporcionem interação com as pessoas com deficiência:

> Art. 17. O poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000, p. 39).

O Art. 23, do Capítulo X estabelece que a Administração Pública Federal, anualmente, destinará recursos para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras

arquitetônicas em edifícios de uso público sob sua autoridade ou uso. Determina ainda, que o Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas à população em geral, para conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da PPD.

Os prazos, medidas e providências para o atendimento ao que dispõem as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000 foram regulamentados pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2000).

A Portaria Ministerial MEC n° 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) substituiu a Portaria nº 1.679/99, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para o processo de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Essa Portaria, considerando a necessidade de assegurar a acessibilidade, aos PNEE – Portadores de Necessidades Especiais Específicas, determina que sejam destinados instrumentos para avaliação das condições de oferta de cursos superiores e para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento e renovação de instituições de ensino superior, observadas as normas em vigor. Menciona em seu Art. 2° os encaminhamentos práticos, onde se lê:

> Art. 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2008, p. 189).

O parágrafo 1º do mesmo artigo dispõe sobre a acessibilidade do aluno com deficiência física, situando os mínimos a serem observados:

> § 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:
> 1. com respeito a alunos portadores de deficiência física:
> a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo, acesso aos espaços de uso coletivo;
> b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
> c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de dores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
> d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
> e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
> f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

O Decreto n° 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), alterou o Decreto nº 3.298/99 e regulamentou as Leis n° 10.048/2000, e n° 10.098/2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou

com mobilidade reduzida. É conhecido como o decreto da acessibilidade, tendo em vista ser o responsável por impulsionar a inclusão educacional e social.

O Decreto supramencionado estabelece que a implantação dos projetos arquitetônicos, reforma ou ampliação de edificações devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como base as normas técnicas de acessibilidade da ABNT. O Art. 24, afirma que:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2008, p. 94).

O referido decreto cita ainda que nas edificações de uso público é obrigatória a sinalização visual e tátil, instalação de elevadores que permita acesso e movimentação cômoda de PPD ou com mobilidade reduzida e demais elementos que atenda as especificações técnicas da NBR 9050/04 , favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

A Norma Técnica da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - NBR - 9050/2004 (BRASIL, 2004), recomendada pela Portaria nº 1.679/99, pelo Decreto nº 3.298/99, pela Lei nº 10.098/00, pela Portaria nº 3.284/03, pelo Decreto nº 5.296/04 e pelo nº 6.949/09, trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

A ABNT vem definindo normas que padronizam as condições de acesso às pessoas com deficiência, viabilizando o acesso a edificações públicas de uso coletivo e privado, o acesso ao mobiliário de uso comum, as normas para a acessibilidade de comunicação, para atender e efetivar as medidas previstas em lei.

O documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU/2007), ratificada por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008), determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, em razão da deficiência, para que isto aconteça, o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação.

O tema acessibilidade é tratado no Art. 9, da referida Convenção, afirmando que “os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar o acesso às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, aos sistemas e tecnologias da informação e

comunicação, medidas estas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade" (BRASIL, 2008, p. 145).

A Portaria Normativa n° 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL 2007), dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior" e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, considerando artigo 24, do Decreto n° 5.296/04 (BRASIL, 2004) onde determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, tanto público como privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

O programa consiste na liberação de fomento para implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade, na educação superior, que promovam a garantia de acesso pleno às pessoas com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/2007 traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No processo de aprimoramento das condições de acessibilidade, foi publicado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Este documento assevera que a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para atendimento educacional especializado, para integrar a escola e a família. No art. 2º do Decreto lemos:

> Art.2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
> II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Decreto prevê recursos para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção, instalação de salas multifuncionais e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular dos alunos público PNEE.

Visando promover a acessibilidade ao Ministério da Educação caberá a responsabilidade de estruturar os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. O Art. 3°, parágrafo VI, §3° relata que os núcleos de acessibilidade visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC/2008 (BRASIL, 2008), pautada nos princípios de igualdade de condições de acesso ao sistema educacional inclusivo, considera a Educação Especial como modalidade de ensino voltada a todos os níveis, etapas e modalidades. Para que isso ocorra, são necessárias ações que envolvam o planejamento e a organização de recursos e serviços para garantia de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, nas comunicações e informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados desde o processo seletivo, bem como nas atividades que envolvam o ensino, pesquisa e extensão.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Foi assinado em Nova York, em 30 de março de 2007 e trata sobre os direitos das pessoas com deficiência.

O artigo 9º da Lei, que versa especificamente da acessibilidade, assegura que:

> “A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural” (BRASIL, 2009, p.8).

Já com relação à educação, o artigo 24 do decreto supracitado estabelece que os Estados Partes devam reconhecer o direito das pessoas com eficiência à educação, assegurando a igualdade de oportunidades no sistema educacional de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) assegura em seu Art. 5° que a União prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios

escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos estudantes público alvo da educação especial.

O Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulações de políticas, programas e ações, o pleno direito das pessoas com deficiência. O Plano possui quatro eixos de atuação (acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade). A acessibilidade contempla todos os eixos, tanto de forma física como de comunicação e afetividade.

A Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Consiste na liberação de recursos financeiros para as escolas públicas e privadas, com o propósito de contribuir para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

A Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013 (BRASIL, 2013) dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular. Estes recursos serão utilizados para realizar adequações arquitetônicas, atender os princípios do desenho universal e as normas de acessibilidade, adotar medidas de apoio no âmbito do sistema regular, ofertar atendimento educacional especializado e promover as condições para a implantação de salas multifuncionais em escolas públicas de ensino regular, com o objetivo de favorecer a igualdade de condições de acesso e permanência, assegurando aos estudantes compartilharem os espaços comuns de aprendizagem.

Para assegurar uma igualdade de condições de acessibilidade, o aluno com algum tipo de deficiência ou limitação, precisa ser inserido no contexto social. Para que isso aconteça, a legislação assegura direitos e define medidas visando à inclusão escolar, em todos os seus níveis, da pessoa com deficiência.

Neste sentido, o grande desafio é a diminuição da distância entre a lei e a prática da lei. A falta de conhecimento da sociedade, da legislação e das normas vigente relativas a acessibilidade, vem impedindo a inclusão de pessoas aos acessos de espaços públicos.

3.6.2 Normas Técnicas

A Norma Técnica, da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - NBR - 9050/2004 (BRASIL, 2004), que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Define que “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. Esta norma é recomendada pela Portaria nº 1.679/99, pelo Decreto nº 3.298/99, pela Lei nº 10.098/00, pela Portaria nº 3.284/03, pelo Decreto nº 5.296/04 e pelo nº 6.949/09.

Criada em 1985, foi a primeira Norma Técnica Brasileira relacionada à Acessibilidade. Em 1994 a mesma passou pela primeira revisão e em 2004 pela segunda e atual revisão, regulamentando todos os aspectos de acessibilidade no Brasil. Seus objetivos são:

> “1.1 Esta Norma estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.
> 1.2 No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como: próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar as necessidades individuais.
> 1.3 Esta Norma visa proporcionar à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção, a utilização de maneira autônoma e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos.
> 1.3.1 Todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis.
> 1.3.2 Edificações e equipamentos urbanos que venham a ser reformados devem ser tornados acessíveis. Em reformas parciais, a parte reformada deve ser tornada acessível.
> 1.3.3 As edificações residenciais multifamiliares, condomínios e conjuntos habitacionais devem ser acessíveis em suas áreas de uso comum, sendo facultativa a aplicação do disposto nesta Norma em edificações unifamiliares. As unidades autônomas acessíveis devem ser localizadas em rota acessível.
> 1.3.4 As entradas e áreas de serviço ou de acesso restrito, tais como casas de máquinas, barriletes, passagem de uso técnico etc., não necessitam ser acessíveis.” (NBR 9050:2004, p. 1).

A ABNT[2] vem definindo normas que padronizam as condições de acesso às pessoas com deficiência, viabilizando o acesso a edificações públicas de uso coletivo e privado, o acesso ao mobiliário de uso comum, as normas para a acessibilidade de comunicação, para atender e efetivar as medidas previstas em lei.

A Norma NBR 9050/2004 integra um conjunto de outras normas especificas para acessibilidade, de modo a promover intervenções arquitetônicas urbanísticas e nos meios de transporte, conforme referidas no Quadro 1.

NBR da ABNT	Referências
9050/1994	Acessibilidade de pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaços, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (em processo de revisão)
14020/1997	Transporte – Acessibilidade à pessoa portadora de deficiência - Trem de longo percurso
14021/1997	Transporte – Acessibilidade à pessoa portadora de deficiência - Trem metropolitano (Metrô)
14022/1997	Transporte – Acessibilidade à pessoa portadora de deficiência em ônibus e trolebus, para atendimento urbano e intermunicipal
14273/1999	Acessibilidade da pessoa portadora de deficiência no transporte aéreo comercial
13994/2000	Elevadores de Passageiros - Elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência
9050/2004	Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (Esta norma substitui a NBR 9050/1994)

Quadro 1 - Normas de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência.
Fonte: Peixoto (2005, p. 27).

Segundo Mazzoni et al. (2001) esta norma sendo obedecida, aumentam as possibilidades de um espaço que ofereça condições de acessibilidade e usabilidade aos portadores de necessidades especiais. Muitas universidades já estão disponibilizando espaços com adaptações em sua estrutura, facilitando a locomoção dos alunos com deficiência visual, sem o auxílio de outras pessoas.

[2] A ABNT é o Fórum Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais Temporárias (ABNT/CEET), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte: produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios e outros).

3.7 OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é identificar e avaliar as condições de acessibilidade da UTFPR – Câmpus Medianeira, por meio da aplicação do protocolo de avaliação.

3.8 MÉTODO

Para a realização do estudo proposto foi enviando um ofício ao Diretor-Geral da UTFPR – Câmpus Medianeira, solicitando autorização para realizar a pesquisa, tendo a execução da pesquisa sendo igualmente autorizada por meio de um ofício[3].

O método da pesquisa considera a escolha de procedimentos sistemáticos para a determinação dos resultados. Diante disso, a pesquisa explorou aspectos de ordem quantitativa e qualitativa, dando ênfase ao caráter observacional, descritivo e comparativo.

3.8.1 Fonte de dados

A pesquisa se desenvolveu nas dependências, do Câmpus Medianeira, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

3.8.2 Instrumento utilizado

O instrumento utilizado nas 11 rotas, previamente definidas para a pesquisa, foi o Protocolo para Avaliação de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (CORRÊA, 2014) em anexo (ANEXO A)

O protocolo é constituído por rotas e elementos arquitetônicos para serem avaliados, entre eles : 1) tipo de acesso; 2) elementos presentes nas rotas; 3) condições de sinalização e comunicação existentes; 4) condições de acessibilidade existentes nas dependências internas da universidade; 5) condições de acessibilidade dos corredores e passarelas; 6) condição de

[3] No ofício, enviado juntamente com o projeto, foram explicadas as etapas da pesquisa e sua importância para a universidade. O mesmo projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília. O projeto foi aprovado pelo Comitê pelo parecer n° 0329/2011, e incluído no macro projeto, do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen).

acessibilidade existente na parte externa do câmpus; 7) condições de acessibilidade dos banheiros; 8) condições de acessibilidade na biblioteca; 9) condições de acessibilidade dificultadas por objetos encontrados nas rotas e atitudes pessoais.

3.8.3 Procedimentos para definição das rotas

Para auxiliar na definição das rotas foi contatada a Associação Medianeirense dos Deficientes Físicos (AMEDEF), que se prontificou em visitar a instituição para auxiliar na definição das rotas acessíveis. Esteve na UTFPR o presidente da associação acompanhado de um cadeirante, membro da associação que, juntamente com a pesquisadora foram percorrendo os espaços físicos da instituição e definindo as rotas mais acessíveis. Durante o percurso, os participantes emitiram sugestões de intervenções que deveriam ser realizadas, para deixar o ambiente físico mais acessível. As sugestões foram gravadas para posterior consulta.

O passeio acompanhado foi utilizado na pesquisa realizada por Deschinger e Bins (2004), e tem a finalidade de conhecer o modo como o ambiente afeta as pessoas com deficiências e o comportamento das mesmas diante das barreiras. Observou-se o comportamento do usuário e da utilização do ambiente por ele, buscando identificar problemas relacionados a acessibilidade. O ambiente percorrido foram os de acesso comum dos alunos.

Nas perguntas, em que o cadeirante deveria dar uma opinião pessoal, teve-se o cuidado para não influenciar na sua escolha. Desta forma foram estabelecidas 11 rotas:

- Rota 1 – da entrada da universidade para o bloco de salas de aula;
- Rota 2 – do bloco de salas de aula para o prédio da biblioteca;
- Rota 3– do bloco de salas de aula para o pátio coberto para os alunos;
- Rota 4 – do bloco de salas de aula para o local do xerox;
- Rota 5 - do bloco de salas de aula para a sala de estudos;
- Rota 6 – do bloco de salas de aula para a secretaria acadêmica;
- Rota 7 – do bloco de salas de aula para o Setor Médico/Dentista/Psicóloga;
- Rota 8 – do bloco de salas de aula para o Restaurante Universitário – RU e cantina;
- Rota 9 – do bloco de salas de aula para o laboratório de informática;
- Rota 10 – do bloco de salas de aula para o auditório;

- Rota 11 – do bloco de salas de salas para os banheiros.

Como a estrutura física era construída em desnível, dificultando o acesso dos alunos, o bloco de salas de aulas “I-11” foi escolhido como local de origem para as demais rotas, por ser o bloco mais próximo da entrada dos alunos.

3.8.4 Plano diretor da instituição

A Figura 3 mostra o lado norte do câmpus, onde estão localizados blocos de salas de aulas, os laboratórios e a parte administrativa local onde estão localizadas as 11 rotas.

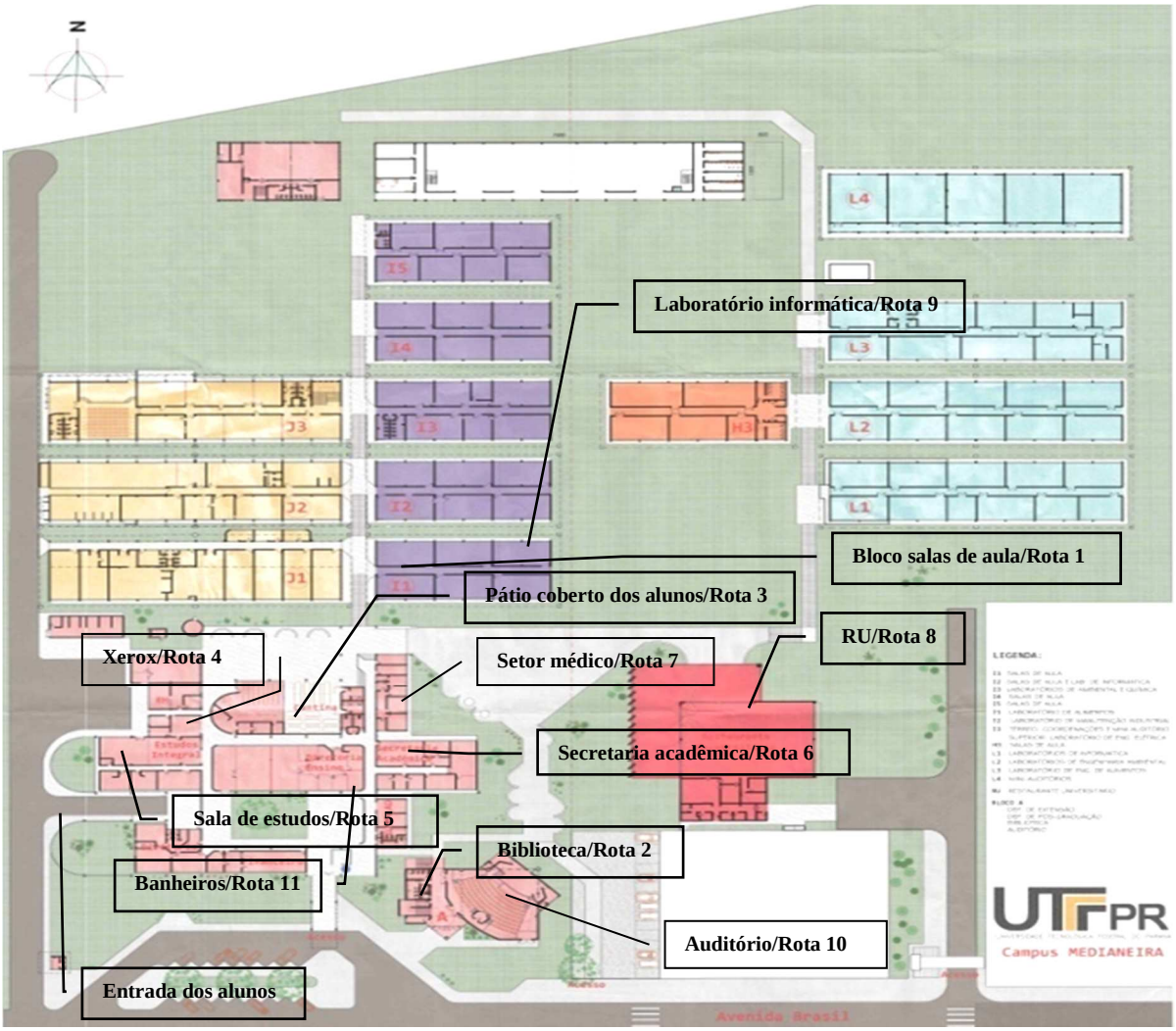

Figura 3 - Plano Diretor do Câmpus Medianeira.
Fonte: Departamento de Administração da Sede (2014).

3.8.5 Procedimentos para coleta de dados

As rotas foram definidas no segundo semestre de 2013 e o protocolo foi aplicado em fevereiro de 2014. A pesquisadora percorreu a instituição, para avaliar os itens constantes da Parte A, do protocolo em questão. Além do protocolo, também foi efetuado registro fotográfico, de alguns elementos presentes nas rotas.

Como a pesquisadora conhecia os espaços da universidade pesquisada, não houve necessidade de uma pessoa da instituição para acompanhá-la.

3.8.6 Análise e tratamento dos resultados

A partir das observações realizadas, a avaliação e os resultados foram apresentados por tabelas e imagens fotográficas. As imagens foram utilizadas para identificar os espaços ou elementos, onde não foi possível representação por meio de tabelas. Os resultados obtidos foram apresentados e discutidos, analisando cada item do protocolo.

3.9 RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

As condições arquitetônicas da universidade com relação à acessibilidade foram identificadas a partir de observações e da aplicação do protocolo, analisando os itens conforme inframencionado.

Tipo de acesso

Em relação ao tipo de acesso encontrado foi avaliado se ele acontecia por meio de elevadores, escadas ou rampa, bem como, observou-se a largura dos portões e portas; a resistência das portas; as guias das portas de correr e os tipos de maçanetas.

Elevadores, rampas ou escadas

Registrou-se a presença ou inexistência desses elementos nas rotas de acesso selecionadas para o estudo. A Tabela 1 apresenta os resultados da pesquisa realizada.

Tabela 1- Ocorrência de tipo de acesso nas 11 rotas avaliadas.

Rotas	**Tipo de acesso**			
	Caminhos sem elevadores, rampas ou escadas	Rampa	Elevadores	Escada
1		x		x
2		x	x	x
3		x		
4		x		
5		x		
6		x		x
7		x		x
8		x		
9		x		
10		x		
11		x		

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se na Tabela 1 que as rampas são o acesso principal nas 11 rotas analisadas e, todas possuem corrimãos duplos dos dois lados e com dois níveis de altura.

As rampas permitem o acesso de todos os usuários, principalmente dos cadeirantes. É uma excelente e definitiva solução para pequenos desníveis (BRASIL, 2004), o que não acontece com a rampa utilizada pelos alunos para chegar ao primeiro bloco de salas de aulas, que possui inclinação de 13,92%.

Neste caso, essa rampa é indicada como inadequada, pois devido a sua inclinação é impossível ser adaptada para atender as especificações da norma. A inclinação máxima permitida pela NBR 9050/2004 é de 8,33% e, em casos de reforma em que se esgotarem todas as possibilidades, 12,5%.

Ocorrência de rampas com características inadequadas foram encontrados nas pesquisas realizadas por Peixoto (2005), Lamônica et al. (2008), Paulino, Côrrea e Manzini (2008), Picceli (2009), Brando, Walter e Nunes (2010), Castro (2011), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Guerreiro (2011), Cambruzzi (2013), Santos (2013) e Corrêa (2014). Nesta última pesquisa, a autora relatou que as rampas das faculdades pesquisadas, apesar de constituírem o tipo de acesso predominante, algumas não possuíam corrimão e inclinação adequada.

Pellegrini (2006) observou em suas pesquisas que as rampas, além de inadequadas, apresentavam ferros expostos na lateral, restringindo ainda mais o acesso ao prédio do Centro de Ciências Rurais.

Apesar de todas as rampas constituírem o tipo de acesso predominante, foram identificadas escadas em algumas das rotas pesquisadas. O aluno com deficiência física pode ter dificuldade de acesso para o bloco de salas de aula e desse bloco para a biblioteca, secretaria acadêmica e ao setor médico/dentista/psicologia. Desta forma, o acesso ocorria por um caminho mais distante, composto por uma rampa com inclinação de 8,72%, fora do padrão, mas que possibilita o acesso ao cadeirante. A solução para o acesso ao primeiro bloco de sala de aula seria a construção de uma nova rampa de acesso ou a colocação de uma plataforma de acesso para cadeirante, paralela à rampa existente.

No estudo realizado por Ruivo (2010), foi constatada a presença do elevador plataforma para acesso entre dois blocos, própria para transporte de cadeirantes. Santos (2013) destaca a inexistência de elevadores, elevadores com defeito e sem funcionar, para o acesso a pisos superiores, na universidade pesquisada.

A presença de escadas foi constatada nas pesquisas de Pellegrini (2006), Paulino, Côrrea e Manzini (2008), Ruivo (2010), Brandão (2011), Castro (2011), Barbosa e Gonçalves

(2012) e Corrêa (2014) que, conforme relato dos alunos, dificultavam o deslocamento interno na universidade.

Peixoto (2005) identificou que a escada é o único acesso para o segundo pavimento do prédio, tornando-o inacessível aos usuários de cadeiras de rodas, além disso, apresentava corrimão somente em um lado da escada.

Além das rampas e das escadas, o elevador também facilita o acesso dos alunos com deficiência física e, esse elemento arquitetônico foi identificado na biblioteca, auxiliando o acesso dos alunos ao seu interior. Sugere-se a instalação de piso podotátil, do tipo alerta junto a sua entrada conforme sugerido pela NBR 9050/2004 (BRASIL, 2004).

Portões e portas

Neste item foi avaliada a largura dos portões e portas, a resistências das portas, portas de correr e maçanetas.

A Universidade não apresenta portão de entrada. A porta de acesso principal, bem como àquelas existentes nas rotas estudadas, atendem a legislação vigente, pois possuem largura superior a 80cm, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Largura dos portões ou portas por rota de acesso.

Rotas	**Largura dos portões ou portas**	
	Portão ou portas com largura maiores que 80cm	Portão ou portas com largura menores que 80cm
1	x	
2	x	
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
9	x	
10	x	
11	x	

Fonte: Elaboração própria.

Portas que atendem a legislação também foram observadas no estudo desenvolvido por Ruivo (2010).

Silva (2011) identificou, em sua pesquisa, que as portas apresentavam desnível de 10cm superior ao permitido pela NBR 9050/2004.

O estudo realizado por Pellegrini (2006) constatou que o acesso ao Centro de Ciências Rurais – CCR, na Universidade Federal de Santa Maria, a entrada ao prédio era fechada com portões eletrônicos ao pátio, somente tendo acesso quem possuía os controles, o que limitava o acesso dos alunos com necessidades especiais. O mesmo estudo mostrou que as portas de acesso às salas de aulas do Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH eram estreitas, não atendendo a legislação vigente.

Apesar de não possuírem revestimento até a altura de 0,40m a partir do piso, todas as portas eram resistentes a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas, conforme observado na Tabela 3, pois as mesmas eram confeccionadas em madeira ou em vidro temperado. Em nenhuma porta foi encontrado desnível na soleira. Somente a porta dos banheiros era em folha simples, as demais constituíam-se em folhas duplas.

Tabela 3 - Resistência das portas contra impactos por rota.

Rotas	**Resistência das portas**	
	Portas com revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas na sua parte inferior	Portas sem revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas na sua parte inferior
1	x	
2	x	
3	x	
4	x	
5	x	
6	x	
7	x	
8	x	
9	x	
10	x	
11	x	

Fonte: Elaboração própria.

Em algumas rotas foram encontradas portas de correr, conforme registrado na Tabela 4. As portas possuíam trilhos ou guias inferiores niveladas à superfície do piso e frestas com largura máxima de 15mm.

Tabela 4 - Ocorrência de portas de correr por rota.

Rotas	**Portas de correr**		
	Portas de correr com trilhos ou as guias inferiores nivelados a superfície do piso e com frestas com largura máxima de 15mm.	Portas de correr com trilhos ou as guias inferiores não nivelados a superfície do piso e/ou com frestas com largura maior de 15mm.	Não foram encontradas portas de correr.
1	não se aplica	não se aplica	x
2			x
3			não se aplica
4			x
5			x
6	x		
7			x
8	x		
9			x
10			x
11			x

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 5, pode ser observado que a maioria das portas possui a maçaneta do tipo adequado (alavanca), porém com altura superior a 90cm. Para a Rota 3, este item não se aplicou, pois para se chegar ao pátio dos alunos não havia portas. Na Rota 6, da sala de aula para a secretaria acadêmica e na sala de aula para o RU (Rota 8), encontrou-se outro tipo de maçaneta tendo em vista que estes ambientes apresentavam porta de correr, de folha dupla e em vidro temperado, justificando o uso diferenciado. Esta particularidade não dificultou o manuseio pelos alunos com deficiência física ou com cadeiras de rodas.

A pesquisa de Silva (2011) detectou que as maçanetas das portas internas atendiam apenas a exigência da altura, porém, não atendiam ao requisito da norma vigente de maçanetas tipo alavanca.

Tabela 5 - Ocorrência de maçanetas nos portões e portas por rota.

Rotas	**Maçanetas**		
	Portão ou portas com maçaneta do tipo alavanca.	Portão ou portas com maçanetas do tipo alavanca e com outros tipos de maçanetas.	Portão ou portas com outros tipos de maçanetas.
1	x		
2	x		
3	não se aplica	não se aplica	não se aplica
4	x		
5	x		
6			x
7	x		
8			x
9	x		
10	x		
11	x		

Fonte: Elaboração própria.

Tapetes, capachos e valetas de água pluvial

Outro item avaliado que pode ser visualizado na Tabela 6 refere-se à presença de tapetes e capachos nas rotas estudadas.

Tabela 6 - Ocorrência de tapetes e capachos por rota.

Rotas	**Tapetes e capachos**		
	Tapetes e capachos nivelados ao chão.	Tapetes e capachos sobressalentes ao piso.	Não foram encontrados tapetes e capachos nesta rota.
1		x	
2			x
3			x
4			x
5			x
6			x
7			x
8			x
9			x
10			x
11			x

Fonte: Elaboração própria.

Somente na entrada da universidade para as salas de aula (Rota 1) observou-se tapete sobressalente ao chão do piso. A entrada era composta de duas portas de folhas duplas e, mesmo estando somente em uma das portas, o tapete apresentava perigo para o aluno que circulava naquele espaço.

Valetas de água pluvial descobertas, tapetes e capachos sobressalentes ao piso foram identificados no estudo realizado por Paulino, Côrrea e Manzini (2008) em uma das escolas pesquisadas.

No estudo de Santos (2013), também foram observadas valetas descobertas próximas ao Bloco A, do câmpus pesquisado.

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas, os tapetes devem ter as bordas firmemente fixadas ao piso evitando o enrugamento da superfície (BRASIL, 2004).

Condições de sinalização e comunicação existentes na universidade

Nesta seção serão apresentados os itens: 1) presença de piso podotátil; 2) a sinalização dos elevadores; 3) os tipos de placas de sinalização; 4) a presença de telefones públicos; 5) a sinalização dos degraus e corrimãos.

Piso podotátil

O piso podotátil está presente parcialmente na Rota 2, das salas de aula para a biblioteca e das salas de aula para o RU (Rota 8). Nas demais rotas observou-se a inexistência da instalação do piso podotátil (Tabela 7).

Na pesquisa de Picceli (2009), a orientação tátil existente foi considerada precária e insuficiente, não atendendo à norma técnica.

A presença do piso podotátil foi encontrada no estudo realizado por Ruivo (2010) e Brandão (2011). Neste último, observou-se que não foram colocados ao longo das rampas.

A pessoa com deficiência visual necessita de elementos facilitadores para seu deslocamento. Isso pode ser obtido neste tipo de piso, pois o mesmo é caracterizado pela textura diferenciada em relação ao piso adjacente, auxiliando na indicação das direções a serem seguidas.

Segundo Manzini (2002), o piso podotátil deve estar presente, pois é um elemento que contribui para a orientação do aluno cego.

Tabela 7 - Ocorrência de piso podotátil por rota.

Rotas	**Piso podotátil**		
	Presença de piso podotátil em toda a rota e os entroncamentos	Presença de piso podotátil em algumas partes da rota	Não foi encontrado em nenhuma parte da rota o piso podotátil
1			x
2		x	
3			x
4			x
5			x
6			x
7			x
8		x	
9			x
10			x
11			x

Fonte: Elaboração própria.

Elevadores

Tabela 8 - Ocorrência de elevadores por rota.

Rotas	**Elevadores**			
	Elevadores com sinalização visual	Elevadores com botoeira em Braille	Elevadores com indicação de voz	Não foram encontrados elevadores na rota
1				x
2		x		
3				x
4				x
5				x
6				x
7				x
8				x
9				x
10				x
11				x

Fonte: Elaboração própria.

Conforme visualizado na Tabela 8, das 11 rotas definidas, o acesso que levava a biblioteca era o único que necessitava de elevador e, nesta rota o elevador estava presente.

Na NBR 9050/2004 são tratadas as condições externas ao elevador, devendo ser observadas as condições de sinalização tátil e visual que enfoquem as instruções de uso, posição de embarque e indicação dos pavimentos que serão atendidos.

Observou-se que a sinalização do elevador não atendia ao item supracitado, uma vez que não existia sinalização tátil e visual junto à porta.

Placas de sinalização

Por meio de uma placa com forma e cor características, de um sinal luminoso, pode-se chamar a atenção, de uma forma rápida, para objetos e situações que podem provocar perigo ou indicar setores.

A comunicação em sinalização engloba tudo o que influencia a informação, orientação e tomada de decisão por parte do usuário. A interação do homem e ambiente explica-se pelo recebimento de informação, sejam elas, visuais e/ou auditivas, para uma decisão segura e correta por parte do usuário (BRASIL, 2004).

Na pesquisa realizada nas dependências do câmpus não foram encontradas placas de sinalização em Braille ou de textos em relevo. A sinalização encontrada que indica espaço destinado a pessoas com deficiência está em forma de representação gráfica, representada pelo Símbolo Internacional de Acesso. Este símbolo estava presente em vários setores como: na biblioteca, na secretaria acadêmica, nos sanitários, no estacionamento, entre outros. Também não foi encontrado toten nas rotas avaliadas.

Nas pesquisas de Peixoto (2005), Pellegrini (2006), Pinheiro, Silva e Rodrigues (2008), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Castro (2011), Santos (2013) e Corrêa (2014) foi identificada a falta de sinalização adequada para alunos com deficiência visual e auditiva, nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Telefones públicos

O telefone é outro meio que contribui para a comunicação. A NBR 9050/2004 (BRASIL, 2004) indica que em edificações, deve haver pelo menos um telefone acessível aos

cadeirantes. No câmpus, o telefone que atende a normativa estava localizado no pátio dos alunos (Rota 3), conforme visualizado na Tabela 9. Nas demais rotas não havia telefones públicos instalados.

Tabela 9 - Ocorrência de telefones públicos por rota.

Rotas	**Telefones**		
	Telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas	Telefones públicos para alunos surdos (que transmite mensagens com texto).	Não foram encontrados telefones públicos nesta rota
1			x
2			x
3	x		
4			x
5			x
6			x
7			x
8			x
9			x
10			x
11			x

Fonte: Elaboração própria.

Telefone com altura inadequada para alunos com cadeiras de rodas foi identificado nos estudos realizados por Oliveira (2003) e Peixoto (2005) e, na pesquisa de Guerreiro (2011) não foi encontrado telefone adaptado na instituição pesquisada.

Degraus e corrimãos

Outro item avaliado foi a sinalização dos degraus e corrimãos. Foram encontrados corrimãos com cor contrastante, em todas as rampas e escadas da universidade, para chamar atenção dos transeuntes. Com relação aos degraus existentes, os mesmos também estavam sinalizados. Os corrimãos podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4 - Corrimãos presentes nas rampas.
Fonte: Elaboração própria.

A NBR 9050 introduz o conceito muito claro da luminância, fazendo com que a cor da sinalização tenha pouca importância, sendo fundamental a diferença de luminância entre os planos de sinalização. Entenda-se que há um grupo de pessoas que são daltônicas e, portanto não reconhecem cores parcial ou totalmente (BRASIL, 2004).

Ainda segundo a norma, em degraus a sinalização deve ter uma cor que admita um contraste com o piso do degrau. Pode-se, por exemplo, ter um degrau cinza com sinalização preta. Ambas as cores são escalas de luminância. Desta forma, o câmpus atendia ao que determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A ausência de corrimãos, dificultando o acesso dos alunos, nas dependências das faculdades pesquisadas, foi confirmada nos estudos de Oliveira (2003), Paulino, Côrrea e Manzini (2008), Castro (2011), Moreira, Bolsanello e Seger (2011) e Santos (2013).

Condições de acessibilidade nas dependências internas

Neste tópico, foram avaliadas as condições de acessibilidade dos bebedouros, carteiras, terminal de computadores, espaço reservado para cadeirante no auditório, estacionamento para veículos de usuários de cadeira de rodas e ponto de ônibus acessível.

Bebedouros

Na Tabela 10 pode ser constatada a existência de bebedouros por rota estudada. Nas rotas onde o bebedouro estava presente, o mesmo apresentou altura acessível ao usuário cadeirante. Os bebedouros possuíam dupla altura de torneira facilitando o seu uso por parte dos alunos com baixa altura ou com uso de cadeiras de rodas.

Tabela 10 - Ocorrência de bebedouros por rota.

Rotas	**Bebedouros**		
	Bebedouros com altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas	Bebedouros com altura não acessível aos usuários de cadeiras de rodas	A rota não é constituída por bebedouro
1	x		
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		
6			x
7			x
8			x
9	x		
10	x		
11	x		

Fonte: Elaboração própria.

No estudo realizado por Paulino, Côrrea e Manzini (2008) foram encontrados bebedouros inadequados, instalados em trajeto de pisos lisos que apresentam perigo para qualquer pessoa, também não possuía altura rebaixada, dupla altura de torneira, inadequado para uso de cadeirantes.

Pellegrini (2006) relatou que não foram encontrados bebedouros adaptados no prédio do Centro de Ciências Sociais e Humanas, da UFSM. A falta de bebedouros acessíveis pôde ver identificada nas pesquisas de Melo (2009), Guerreiro (2011) e Barbosa e Gonçalves (2012).

Os bebedouros devem permitir a aproximação de uma cadeira de rodas e ter uma altura de 0,80 m. Nas instituições observadas em algumas pesquisas, Oliveira (2003), Peixoto (2005), Corrêa (2010) e Silva (2011) encontraram bebedouros que não permitiam aproximação frontal e não tinham dupla altura.

As rotas, do bloco de salas de aula para a secretaria acadêmica (Rota 6); do bloco de salas de aula para o Setor Médico/Dentista/Psicologia (Rota 7); do bloco de salas de aula para

o Restaurante Universitário – RU e cantina (Rota 8), que não apresentavam bebedouros, estavam localizadas próximo ao pátio dos alunos (Rota 3), onde estava instalado bebedouro acessível.

Carteiras ou mesas

No bloco de salas de aula (Rota 1), não foram observadas carteiras acessíveis para uso por alunos cadeirantes. As carteiras encontradas possuíam a altura determinada pela norma, porém, não apresentavam a profundidade livre para a aproximação frontal, do aluno cadeirante, de no mínimo 50cm. Para atender ao aluno com essas características, as mesas e as carteiras devem ter altura livre de no mínimo 0,73m entre o piso e a sua parte inferior, e altura de 0,75m a 0,85m entre o piso e sua superfície superior. Sugere-se a inclusão de carteira com essas especificações para atender esses alunos, conforme a exigência legal.

Na pesquisa de Ruivo (2010), foi observada, na sala de aula, a presença de uma cadeira adaptada para atender ao aluno com deficiência.

Mesas, com altura livre inferior de aproximadamente 0,60cm, foram encontradas nas salas de aula, sendo inferior a permitida pela norma, conforme especificado acima.

Peixoto (2005) identificou, em seu estudo, que as salas possuíam algumas mesas com altura suficiente para acomodar a cadeiras de rodas. Entretanto, verificou-se que dependendo do modelo da cadeira, existe a necessidade de variação na altura, desta forma, o usuário precisava solicitar a adequação do mobiliário.

Espaço reservado para cadeirante no auditório

Na avaliação deste item, observou-se que no auditório havia uma área destinada a cadeirantes, bem como, um plataforma de elevação, para possibilitar a chegada do aluno até o palco, onde acontece o cerimonial de formaturas. Ambos estavam identificados com o Símbolo Internacional de Acesso, conforme a Figura 5.

Nos estudos realizados por Picceli (2009) e Ruivo (2010), foram observados resultados semelhantes aos encontrados neste trabalho. Especificamente no estudo de Picceli (2009), foi constatado que não havia assentos específicos para pessoas obesas, nem equipamentos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual ou auditiva.

Figura 5 - Espaço para cadeirante no auditório.
Fonte: Elaboração própria.

Estacionamento para veículos de usuários cadeirantes

A vaga sinalizada para usuários de cadeiras de rodas deve estar vinculada a uma rota acessível. Na avaliação deste item, observou-se que a universidade oferecia duas vagas de estacionamento próximo da entrada principal, de fácil acesso à circulação, com especificações de desenho e traçado conforme o estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

O câmpus possuía duas vagas destinadas para veículos de usuários cadeirantes e estão localizadas próximas à entrada da universidade (Rota 1), conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Vagas no estacionamento para cadeirante.
Fonte: Elaboração própria.

Nas pesquisas de Peixoto (2005), Pellegrini (2006), Lamônica et al. (2008), Ruivo (2010) e Silva (2011) também foram encontradas a reserva de vagas para cadeirantes.

Picceli (2009) verificou que as vagas existentes atendiam a norma quanto à quantidade, porém, as mesmas não estavam sinalizadas e havia barreiras que impediam a aproximação e uso das vagas. Pellegrini (2006) relatou em sua pesquisa que o desrespeito às vagas reservadas era uma realidade em muitas universidades.

Nos trabalhos de Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Silva (2012), Barbosa e Gonçalves (2012) e Corrêa (2014) foram identificadas a inexistência de vagas sinalizadas para usuário de cadeira de rodas.

Ponto de ônibus

Os abrigos de ônibus devem ter rampas de acesso, guias rebaixadas, para o cadeirante e piso podotátil para atender aos usuários com deficiência visual.

Conforme observado na Figura 7, o ponto de ônibus localizado na universidade atendia a alguns requisitos da norma de acessibilidade, pois apresentava guia rebaixada, piso podotátil e rota acessível com faixa de segurança para pedestre. O item semáforo sonoro não estava presente.

Figura 7 - Ponto de ônibus.
Fonte: Elaboração própria.

O transporte coletivo para o aluno com deficiência física não precisa obedecer necessariamente à parada obrigatória no ponto de ônibus, ele pode estacionar na calçada que permite o acesso à porta de entrada da universidade, pois apresenta as mesmas características da figura supramencionada.

A precariedade de sinalização, embarque inadequados, sem rampa ou plataforma foi evidenciada nos estudos de Prellegrini (2006) e Picceli (2009).

Guerreiro (2011) indicou a falta de piso podotátil e da faixa de segurança para pedestre ao ponto de ônibus em uma das quatro entradas da instituição avaliada.

Condições de acessibilidade dos corredores e das passarelas

Presença ou ausência de passarelas ao ar livre, largura corredores, presença de cobertura contra chuvas nas passarelas e presença ou ausência de guias rebaixadas são condições de acessibilidade avaliadas neste item.

Presença ou ausência de passarelas ao ar livre

Tabela 11 - Presença de passarelas definidas por rota.

Rotas	Presença de passarelas definidas			
	Em todo o caminho	Em algumas partes do caminho	Em nenhuma parte do caminho	Os caminhos não são feitos ao ar livre
1			x	
2				x
3				x
4				x
5				x
6				x
7				x
8	x			
9				x
10				x
11				x

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 11 mostra que a maioria das rotas percorridas pelos alunos, na universidade, não ocorria ao ar livre. Da sala de aulas para o RU (Rota 8), todo o caminho era constituído de passarela coberta. Da entrada até a sala de aula (Rota 1), o caminho não era constituído por passarela.

Na universidade havia uma entrada alternativa, com passarela paralela ao estacionamento interno. A mesma era composta de piso *paver*, com piso podotátil (linha guia e piso alerta), porém, não apresentava cobertura, dificultando o deslocamento dos alunos nos dias de chuva.

Largura dos corredores e passarelas

Todos os corredores e passarelas existentes na universidade possuíam largura igual ou superior a 1,50m, usado para grandes fluxos de pessoas, conforme assegurado pela NBR 9050/2004. Ambos não apresentavam obstáculos para a circulação.

Resultado semelhante foi observado no estudo de Peixoto (2005), onde os corredores apresentavam largura de 3,0m, facilitando a manobra de cadeiras de rodas. Brandão (2011) e Silva (2011) também encontram em seus estudos corredores com largura que atendiam a norma vigente.

Nas rotas avaliadas na pesquisa de Paulino, Côrrea e Manzini (2008), foi encontrado corredor estreito em uma das escolas pesquisadas. Resultado similar foi encontrado no estudo de Peixoto (2005).

Cobertura das passarelas

A passarela que compunha a Rota 8 apresentava cobertura contra chuvas, conforme mostra a Figura 8. Outro item observado foi a presença de piso direcional e de alerta em toda a sua extensão.

Figura 8 - Passarela coberta.
Fonte: Elaboração própria.

A ausência de cobertura em passarela foi observada por Melo (2009). No estudo de Peixoto (2005) a passarela coberta não apresentava sinalização tátil direcional e de alerta no sentido do deslocamento. Também não havia piso com cores e textura diferenciada, nem apresentava piso firme e antiderrapante.

A Tabela 12 apresenta o registro de passarelas com cobertura por rota, onde se observa que apenas a Rota 8 era constituída por passarela em todo o percurso enquanto que a Rota 1 apresentava cobertura em apenas parte do percurso.

Tabela 12 - Presença de passarelas com cobertura por rota.

Rotas	Passarelas com cobertura			
	Em todo o caminho	Em algumas partes do caminho	Em nenhuma parte do caminho	Os caminhos não são percorridos ao ar livre
1		x		
2				x
3				x
4				x
5				x
6				x
7				x
8	x			
9				x
10				x
11				x

Fonte: Elaboração própria.

Guias rebaixadas

Os rebaixamentos das calçadas devem estar direcionados para o fluxo dos pedestres. Somente uma das rotas apresentava passarela e, nesta rota não havia necessidade de guias rebaixadas, pois a passarela era nivelada ao piso de acesso existente. Os demais caminhos não eram feitos ao ar livre, como pode ser visualizado na Tabela 13.

Tabela 13 - Guias rebaixadas nas passarelas por rota.

Rotas	Guias rebaixadas				
	Em todas as passarelas	Em algumas passarelas	Em nenhuma passarela	Não houve necessidade de guias rebaixadas	Os caminhos não são percorridos ao ar livre
1	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica
2					x
3					x
4					x
5					x
6					x
7					x
8				x	
9					x
10					x
11					x

Fonte: Elaboração própria.

Nas pesquisas de Castro (2011) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011), foi comprovada a existência de calçadas quebradas e sem manutenção que dificultava o deslocamento, principalmente do aluno cego.

Na análise realizada por Peixoto (2005), foi identificada a presença de guias rebaixadas em boas condições. Resultado semelhante foi observado no estudo realizado por Corrêa (2010).

Guias irregulares, com inclinação superior ao preconizado pela norma vigente, foram detectadas nos estudos de Lamônica et al. (2008), Silva (2011), Santos (2013) e, guias inadequadas foram observadas no estudo de Santos (2013).

Sanitários

Os sanitários acessíveis devem obedecer às características da NBR 9050/2004 com relação à instalação de bacia, mictório, espelho, boxe, acessórios de apoio, além da área de circulação, aproximação e alcance.

Foram avaliados os sanitários existentes nas rotas definidas, conforme visualizado na Tabela 14 e na Tabela 15. Cinco rotas apresentavam sanitários que obedeciam parcialmente à norma no quesito de ser um sanitário acessível; porém, nenhum deles continha o mictório e as barras de apoio no lavabo. Os demais elementos que contribuem para a acessibilidade estavam presentes.

Os sanitários da Rota 1 e Rota 6 não apresentavam torneira adequada às necessidades de usuários com deficiência física. Mesmo sendo pouco utilizados, pois existiam outros sanitários mais acessíveis, sugere-se a substituição da torneira existente por uma torneira adequada. Nos demais as torneiras eram com sensor eletrônico.

O bloco de salas de aulas (I-11) mais próximo, utilizado para este estudo, não possuía banheiros. Os alunos utilizavam os banheiros do bloco I3, localizado a 50m das salas de aulas. Além dos banheiros existentes nas rotas, a universidade possuía mais banheiros adaptados, como os existentes no bloco I3, no miniauditório, no prédio de aula J3, no bloco de aulas H, nos laboratórios dos blocos L, no bloco “A”, no RU, não prejudicando o atendimento ao aluno.

Tabela 14 - Ocorrência de sanitários por rota (parte 1).

Rotas	**Sanitários - parte 1**		
	Barras de apoio na bacia sanitária	Barras de apoio nos mictórios	Espelho na altura adequada para cadeirante ou espelho inclinado
1		Não se aplica	x
2		Não se aplica	x
3	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
4	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
5	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
6		Não se aplica	x
7	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
8	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
9	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
10		Não se aplica	x
11		Não se aplica	x

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 15 - Ocorrência de sanitários por rota (parte 2).

Rotas	**Sanitários - parte 2**		
	Boxes com espaço adequado para manobra cadeira de rodas	Torneira adequada para usuários com deficiência física	Lavabos com entrada para cadeira de rodas e altura acessível para os usuários
1	x		x
2	x	x	x
3	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
4	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
5	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
6	x		x
7	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
8	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
9	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
10	x	x	x
11	x	x	x

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos de Peixoto (2005) e Lamônica et al. (2008) também identificaram a presença de banheiros adaptados.

A falta de adaptação e conservação nos sanitários foi identificada nos estudos realizado por Oliveira (2003), Peixoto (2005), Pellegrini (2006), Barbosa e Fumes (2010), Corrêa (2010), Castro (2011), Santos (2012), Santos (2013) e Corrêa (2014).

Condições de acessibilidade da biblioteca

Neste item foi avaliada a distância entre as estantes de livros, os espaços entre os corredores e se as condições do mobiliário permitiam o acesso ao aluno cadeirante. Após aplicação do protocolo, entendeu-se que a biblioteca do câmpus atendia aos requisitos que determina a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Neste item, deve-se frisar que, como a biblioteca fica no terceiro andar do prédio, o acesso é feito por meio de elevador.

No trabalho de Ruivo (2010) havia equipamento próprio para cadeirante e uma passagem adaptada para cadeira de rodas, facilitando a mobilidade no ambiente.

No estudo de Castro (2011), um aluno cadeirante relatou a dificuldade de acesso para pegar um livro, tendo em vista não ter espaço suficiente entre as estantes para passagem da cadeira de rodas.

Picceli (2009) observou que o espaço arquitetônico da biblioteca era adequado, a dificuldade estava no acesso aos livros que ficavam nas partes altas da estante.

A sala de estudo inadequada da biblioteca foi observada no estudo de Ruivo (2010). Silva (2011) observou que a biblioteca apresentava corredores estreitos, dificultando a passagem do cadeirante.

Condições de acessibilidade dificultadas por objetos e atitudes pessoais

Nas rotas de acesso não foram encontrados objetos em locais de circulação. Também não foram registradas atitudes pessoais que poderiam prejudicar as condições de acessibilidade, entre elas, atos ou gestos, acesso a serviços, lugares e informações, carros estacionados em calçadas, que bloqueiam o piso tátil direcional, uso indevido de vagas reservadas para pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, obstrução de rebaixamento de guias, entre outros exemplos.

Não foram identificadas atitudes pessoais como ocorreu no estudo realizado por Castro (2011), no qual um dos alunos relatou que teve um colega com deficiência visual que desistiu do curso por conta de atitudes de um professor. Na pesquisa de Perini (2006) este problema também foi citado.

Estudos como os de Oliveira (2003), Castanho (2007), Oliveira e Manzini (2008) e Nogueira (2010) também apontaram a existência de barreiras atitudinais, por parte dos professores em relação aos alunos com deficiência.

Pellegrini (2006) constatou, no estudo realizado na UFSM, que as barreiras atitudinais eram os maiores obstáculos encontrados no Centro de Ciências da Saúde – CCS. O mesmo estudo constatou a presença de lixeiras que atrapalhavam o deslocamento, no prédio do Centro de Educação – CE. O trabalho de Brandão (2011) também detectou a presença de vasos de plantas e bebedouros que atrapalhavam o deslocamento do aluno com deficiência visual. Corrêa (2010) detectou a presença de vários elementos considerados como pontos de perigo, entre eles, árvores espalhadas pelos caminhos, estacas de concreto, portas quebradas. Árvores no meio da calçada também são citadas no estudo de Santos (2013). A presença de telefone público no espaço de passagem dos pedestres e/ou cadeirantes foi, também, constatado por Silva (2011).

Para Vitaliano (2007), um dos grandes desafios no ensino é a preparação pedagógica do professor universitário, e mais se tratando de professores que terão em suas salas de aula alunos com deficiência. Para a autora, uma das dificuldades do acompanhamento era o fato do professor não flexibilizar a sua forma de ministrar seus conteúdos e sua forma de avaliar.

Um espaço construído, quando acessível a todos, oferece oportunidades igualitárias aos seus usuários. O ambiente deve transformar-se em um espaço interativo que favoreça as relações, deve possuir flexibilidade que permita a todo ser humano descobertas e liberdade, e ainda, ser capaz de romper as barreiras arquitetônicas encontradas na ausência de sinalização de piso tátil, rebaixo no meio-fio das calçadas, na falta de sinais sonoros e de alerta em semáforos, telefones públicos, no posicionamento de árvores e posteamento de vias públicas, nas escadas de acesso a edifícios e demais dependências dos mesmos, portas estreitas, banheiros sem adaptação para atender aos cadeirantes, entre outros problemas visíveis para alguns, mas que, passam despercebidos para a maioria das pessoas consideradas normais e providas de todos os sentidos (CARVALHO, 2004, p.56).

3.10 CONCLUSÃO

Com a aplicação do protocolo, foi possível identificar e avaliar as condições de acessibilidade física na universidade, observando cada item do protocolo. A análise dessas condições foi realizada a partir dos elementos presentes nas 11 rotas definidas. Desta forma, é possível analisar quais os elementos que podem atrapalhar e limitar o deslocamento dos alunos com deficiência.

As rotas foram definidas, baseando-se nos espaços mais utilizados e frequentados pelos alunos, como o xerox, a biblioteca, as salas de aulas, os banheiros, o pátio dos alunos, a secretaria acadêmica e a entrada da universidade. As demais rotas também eram usadas, porém, não com muita frequência.

Como o protocolo avalia as condições de acessibilidade das rotas presentes e não de todos os trajetos possíveis, podem haver outras rotas com diferentes trajetos percorridos pelos alunos que não foram avaliadas neste estudo. Este estudo foi fundamentado na Norma Brasileira de Regulamentação 9050/2004: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

De acordo com os resultados obtidos, foi possível identificar os elementos presentes nas rotas que beneficiam as condições de acessibilidade:

- Predomínio de presença de rampas na maioria dos acessos da universidade.
- Presença de rampas com faixa antiderrapante.
- Presença de elevador para acesso a biblioteca e para o bloco de salas de aulas J3.
- Largura da porta de entrada e das demais portas que atendem a legislação.
- Portas resistentes a impactos.
- Presença de portas com maçanetas adequadas.
- O Símbolo Internacional de Acesso, presente em vários setores como: na biblioteca, na secretaria acadêmica, nos sanitários, no estacionamento, entre outros.
- A presença de telefone público para atender aos alunos.
- Os corrimãos com cor contrastante e com duas alturas em todas as rampas e escadas.
- Os bebedouros com dupla altura estão presentes na maioria das rotas.
- As mesas do laboratório de informática acessíveis para os alunos cadeirantes.
- Espaço destinado ao cadeirante, no auditório.

- O estacionamento sinalizado para veículo de usuário cadeirante ou mobilidade reduzida.
- O ponto de ônibus com guia rebaixada e piso tátil direcional e de alerta.
- A largura dos corredores e passarelas em todas as rotas.
- Os banheiros com espelho inclinado, boxes com espaço adequado para manobra da cadeira de rodas, lavados com entrada e altura acessível para usuário cadeirante.
- Os corredores entre as estantes de livros da biblioteca com espaço para circulação de cadeirantes.
- Locais de circulação livres de objetos.
- Mesas e balcões adequados para utilização pelo cadeirante na biblioteca e na secretaria acadêmica.

Também foi possível identificar os elementos que dificultam as condições de acessibilidade, sendo:

- A rampa de acesso ao primeiro bloco de salas de aulas com desnível maior que o permitido na legislação.
- A presença de escadas do bloco de salas de aula e desse bloco para a biblioteca, secretaria acadêmica e setor médico/dentista/psicologia.
- A presença de tapete sobressalente ao piso, na porta de entrada.

Com a observação realizada durante a pesquisa identificar a inexistência de alguns elementos que constam no protocolo, tais como:

- Piso tátil de alerta próximo aos elevadores.
- A sinalização tátil e visual no elevador da biblioteca.
- Piso tátil direcional e de alerta na maioria das rotas avaliadas.
- Placas de sinalização em Braille ou em Libras.
- Mictórios e barras de apoio nos lavabos, dos sanitários para pessoas com deficiência.
- Torneira adequada para a pessoa com deficiência física em dois sanitários avaliados.
- Piso tátil direcional e de alerta na biblioteca.
- Carteira acessível nas salas de aulas para atender aluno cadeirante.

Diante do exposto, com a aplicação do protocolo foi possível identificar as intervenções que ainda deverão ser realizadas no câmpus. Pode-se observar que os edifícios

novos já estão sendo projetados conforme a legislação vigente, no entanto, registrou-se a ausência de alguns elementos presentes no protocolo, conforme supracitado. Os espaços construídos antes de 2004 estão sendo adaptados, dependendo da dotação orçamentária da universidade.

Os resultados demonstraram que a estrutura arquitetônica da universidade, apesar da ausência de alguns elementos, era suficiente para assegurar a acessibilidade para o aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida, em suas dependências. Todavia, encontrará dificuldade se houver a presença de aluno com deficiência visual, pois, conforme observado, o piso tátil direcional e de alerta na maioria das rotas avaliadas e a sinalização em Braille, em toda a universidade, não estão presentes.

Desta forma, imaginando uma escola para todos, faz-se necessário uma instituição acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas que impeçam o direito de ir e vir do alunado, proporcionando a integração e a igualdade. Também é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas, barreiras atitudinais e administrativas e analisar como a universidade está atuando no atendimento das necessidades desses alunos.

4 ESTUDO 2 – AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À SATISFAÇÃO E ATITUDES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

4.1 INTRODUÇÃO

Os jovens que ingressam na universidade esbarram com uma série de desafios pessoais, familiares e institucionais que merecem uma análise detalhada dos gestores, na recepção e apoio aos estudantes. A satisfação envolve o atendimento das expectativas desses acadêmicos e é condição determinante para a qualidade e sucesso das Instituições de Ensino Superior.

Os problemas de adaptação e rendimento dos universitários são analisados e várias universidades criaram serviços de apoio aos alunos, principalmente no primeiro ano, procurando responder a questões de orientação vocacional, de definição de projetos de carreira associados ao curso, de "promoção da motivação e aprendizagem escolares, ou facilitando o desenvolvimento psicológico em diferentes áreas" (ALMEIDA; SOARES, 2002, p.167).

O ingresso no ensino superior requer uma série de modificações em vários aspectos da vida do estudante, sobre os quais a dimensão do impacto poderá variar conforme as características do próprio estudante, mas também das "exigências e apoios existentes no novo contexto em que será inserido" (POLYDORO et al., 2001, p.33).

A integração do estudante à vida universitária é construída diante das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição. Este processo de integração ocorre pela associação das características e habilidades próprias dos estudantes, para enfrentar "os novos desafios apresentados e das condições impostas pela universidade para facilitar tal processo" (GRANADO et al., 2005, p.76).

Alguns fatores podem influenciar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, como o currículo disponibilizado, os tipos de recursos utilizados, as condições dos espaços arquitetônicos, as barreiras atitudinais, assim como a satisfação e insatisfação encontradas pelo alunos nesse processo. Desta forma, a "garantia das condições de acesso e permanência do aluno com deficiência" no ambiente universitário é responsabilidade das instituições de ensino (POLYDORO et al., 2001, p.108).

Nesta linha de preocupação, diversos fatores têm estimulado a investigação da satisfação dos alunos, por parte dos gestores, sendo apontadas várias razões para que as

instituições de Ensino Superior considerem a satisfação dos estudantes como uma medida de qualidade.

Para Borges (2011), a satisfação acadêmica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes.

Neste sentido, a mensuração da satisfação acadêmica é foco deste capítulo, tendo em vista que pode auxiliar no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional.

4.2 SATISFAÇÃO

A satisfação ocorre quando existe o atendimento ou a eliminação de uma necessidade. Este conceito é importante quando aplicado ao contexto educacional. Para Walter, Tontini e Domingues (2005), a educação é um dos domínios fundamentais para os estudantes e a satisfação ou insatisfação vivida nesse contexto pode ter consequências que refletirão na vida dos alunos. Os gestores educacionais deveriam conhecer cientificamente o grau de satisfação daqueles que convivem neste contexto.

4.2.1 Conceitos de satisfação

A forma mais ampla de satisfação é a satisfação com a vida. Esta pode ser entendida como o resultado de domínios, como família, trabalho e saúde, desta forma, vão surgindo “esforços para explicar a satisfação por meio de diferentes abordagens” (RODE, 2004, p.154).

Para Sisto et al. (2008), a satisfação ocorre quando existe o atendimento ou a eliminação de uma necessidade. Os autores fazem uma distinção entre a necessidade e o fator satisfação; a primeira nasce da necessidade humana (interna), enquanto a segunda é gerada por variáveis que atendem a essa necessidade (externa).

Segundo Kotler (1998, p.53), a satisfação é "o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto ou resultado em relação às expectativas da pessoa”. O autor acrescenta que a satisfação é influenciada por fatores culturais, sociais, pessoais e psicológicos.

A satisfação é um conceito que abrange múltiplos aspectos, porque envolve diferentes áreas da experiência acadêmica. A mensuração do grau de satisfação possibilitaria a melhoria de programas e serviços das instituições, podendo “aumentar a eficácia do processo educacional” (SCHLEICH, 2006, p.98).

De acordo com Polydoro et al. (2001), a integração do aluno à universidade é um processo multifacetado construído por meio das relações que se estabelecem entre o estudante e a instituição e, tanto o aluno quanto a instituição é responsável pela sua integração no ambiente universitário.

4.2.2 Satisfação do aluno

Diversos fatores têm estimulado a investigação na área da satisfação, sendo apontadas várias razões para que as instituições de Ensino Superior considerem a satisfação dos estudantes como uma medida da qualidade.

Conforme Borges (2001), em primeiro lugar, a opinião dos estudantes auxilia no desenvolvimento estratégico das instituições de Ensino Superior, permitindo que identifiquem os seus pontos críticos, idealizando o processo educativo e alocando efetivamente os seus recursos, de forma a ser possível gerir e melhorar a sua qualidade. Em segundo lugar, a satisfação do estudante poderá ser usada para obter informação, internamente para conduzir a melhoria da qualidade e externamente para informar futuros estudantes. E, em terceiro lugar, serve para a avaliação da cooperação do estudante no processo educativo, pois a qualidade do serviço educativo reflete na satisfação do estudante.

A inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior pode ser influenciada por alguns fatores, tais como o currículo, os tipos de recursos utilizados, o tipo de mediação, as condições dos espaços arquitetônicos, inadequação de materiais didático-pedagógicos, falta de conhecimento sobre as deficiências ou necessidades por parte dos docentes, técnico-administrativos e colegas, assim como a sua satisfação e insatisfação nesse processo. Desta forma, “a garantia das condições de acesso e permanência do aluno com deficiência ao ambiente universitário é responsabilidade das instituições de ensino” (POLYDORO et al., 2001, p.45).

O ingresso no ensino superior requer uma série de modificações em vários aspectos da vida do estudante, sobre os quais a dimensão do impacto poderá variar conforme as características do próprio estudante, mas também das “exigências e apoios existentes no novo contexto em que será inserido” (POLYDORO et al., 2001, p.68). A integração do estudante à vida universitária é construída diante das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição. Este processo de integração ocorre por meio da associação de dois fatores: “as expectativas e habilidades próprias dos estudantes, para enfrentar os desafios expostos e as condições oferecidas pela universidade para facilitar esse processo” (GRANADO et al., 2005, p.78).

O processo de integração envolve o enfrentamento de determinados desafios presentes no ambiente acadêmico do estudante, de tal forma que ele se sinta como parte integrante desse ambiente. Para que isso aconteça de forma plena, o estudante deve ser capaz de solucionar os desafios apresentados neste novo contexto, que envolve: “exigência

acadêmica, social, pessoal e dimensão institucional, que se refere ao sentimento do estudante em relação à universidade em que está matriculado" (SANTOS; ALMEIDA, 2001, p.98).

Na pesquisa realizada pelos autores Napoli e Wortman, (apud Schleich, Polydoro e Santos, 2006), os mesmos concluíram que a integração acadêmica é influenciada diretamente por vários fatores psicossociais: eventos de vida, suporte social, autoestima, competência social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, e satisfação acadêmica.

Confirmando o exposto, Souza e Reinert (2010) em seu trabalho citaram, com base na literatura existente, alguns fatores que influenciam positivamente a satisfação dos estudantes: grupo de amigos, identificação com o curso, interação e postura do professor e a percepção do ensino como algo proveitoso. Por outro lado, os fatores, que influenciam negativamente a satisfação são: desapontamento com a má organização, despreparo e pouco compromisso com as turmas por parte do corpo docente e falta de disponibilidade do corpo docente.

A satisfação acadêmica envolve a experiência do estudante e sua percepção do valor dessa experiência educacional durante o período de seus estudos. Para o autor, as medidas de satisfação devem contemplar o nível de satisfação do discente, e abrange tanto a experiência com a sua formação, quanto os aspectos específicos como a qualidade da instrução, "o contato com os professores e colegas, o currículo, a administração da universidade e suas instalações e seus recursos" (ASTIN, 1993, p.103).

Schreiner (2009) defende que a satisfação do aluno e, por consequência sua permanência, está fortemente ligada à forma como o aluno valoriza a imagem da instituição, ou seja, de como ela é percebida pelos alunos, do acesso dos professores na classe e fora dela, da percepção de crescimento intelectual e da perspectiva de futuro no mercado de trabalho.

O ponto de vista defendido por Schleich, Polydoro e Santos (2006, p.12), quando falam em sucesso acadêmico, enfatiza que este

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

A satisfação acadêmica é importante para identificar como está acontecendo a relação entre o estudante e a instituição de ensino. Ela engloba toda a trajetória acadêmica. As pesquisas têm indicado que a percepção dos estudantes quanto à sua satisfação acadêmica

“interfere no nível de envolvimento do discente com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição” (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006, p.103).

Segundo as autoras, mensurar a satisfação acadêmica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos. Isto possibilita às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes, auxiliando no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional.

Apesar da escassez de estudos evidenciada na literatura sobre a avaliação da satisfação acadêmica, destaca-se a pesquisa desenvolvida por Schleich (2006) tendo em vistas a construção de um instrumento para mensurar esta variável. As dimensões adotadas foram: satisfação com o curso, oportunidade de desempenho e satisfação com a instituição.

Nesta mesma direção, Guerreiro (2011) publicou uma escala de satisfação e atitudes de pessoas com deficiências, para medir o nível de satisfação e a vivência do estudante com deficiência no ensino superior. A escala será utilizada neste estudo, para mensurar o nível de satisfação e as opiniões dos estudantes com deficiência, com relação a acessibilidade existente.

Para os gestores educacionais, conhecer a satisfação dos alunos é importante para avaliar e identificar o relacionamento entre o estudante e a instituição de ensino, também possibilitaria a reestruturação quanto a sua organização, auxiliaria no planejamento e na melhoria de programas e serviços, com o propósito de atender às necessidades do seu alunado.

4.2.3 Satisfação com a instituição

Quando entra na universidade, o estudante não pode ser considerado apenas como um cliente, mas como um “parceiro no processo de ensino/aprendizagem, é um participante que se comporta como sócio em relação à escola” (BORGES, 2011, p.76).

A satisfação do aluno não é somente um indicador da qualidade e sim um componente da aprendizagem, uma vez que quando o aluno está satisfeito, estão presentes fatores, como o “aumento de confiança, que também têm impacto na qualidade do processo educativo” (REINERT; REINERT, 2005, p.43).

Para Manzini (2002), à medida que os estudantes vão fazendo parte do contexto universitário, vivenciam situações e circunstâncias que exigem mudanças de estratégias que envolvem não só o aluno, mas os diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Vários fatores podem influenciar positivamente a satisfação dos estudantes, entre eles estão: os amigos do grupo, a identificação com o curso, os conhecimentos, habilidades, as estratégias e postura, as expectativas em geral, forma de interação do professor com a turma e a percepção do ensino como algo proveitoso. Entre os fatores que podem influenciar para a insatisfação estão: a desorganização do grupo gestor, o "despreparo e pouco compromisso com as turmas, por parte do corpo docente, a falta de disponibilidade para responder as perguntas, por parte do corpo docente", entre outras (BORGES, 2011, p.68).

Em uma Instituição de Ensino Superior a satisfação dos usuários envolve dois aspectos:

> [...] de um lado, a percepção da sociedade que recebe o "produto-aluno", que dependendo do seu desempenho técnico e humano propaga uma imagem positiva da IES, desencadeando novas demandas; de outro lado, os alunos, que podem ter uma percepção de momento ou de futuro em relação aos serviços que recebem, tendo um nível de satisfação em relação a diversos atributos internos da IES, tais como coordenação, professores, exigência dos estudos, atendimento da secretaria, infraestrutura, biblioteca e outros. Esta satisfação também influencia na demanda, pois os alunos comunicam-se com colegas e a sociedade em geral (WALTER; TONTINI; DOMINGUES, 2005, p. 53).

O primeiro projeto de vida e de profissional de muitos jovens é a entrada no ensino superior, porém pode ser gerador de crises e de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. Alguns dos desafios podem ser com a adaptação à instituição e ao curso, níveis maiores de autonomia na aprendizagem, novas exigências cognitivas e de estudo, afastamento dos amigos e familiares, relacionamento com os professores e os colegas de classe, tipo de moradia, e perspectivas com a carreira, falta de recursos pessoais do estudante e de apoio da instituição, e em alguns casos a inexistência de um projeto vocacional, acarretando "inadaptação, insucesso, insatisfação e em alguns casos o abandono do curso" (ALMEIDA; SOARES, 2002, p.91).

Segundo os autores supracitados, o momento do ingresso é também considerado um momento de transição que se inicia com o ingresso do estudante na instituição se estendendo até o momento da formatura. Neste período, o estudante enfrenta questões acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais. Se o processo de integração for bem sucedido, o estudante obterá sucesso e satisfação durante toda a sua trajetória acadêmica.

Os estudantes respondem de forma diferente aos desafios propostos pela educação superior, vários estudos têm investigado os aspectos referentes à integração, uma vez que esta pode influenciar nas decisões dos estudantes permanecerem ou não na instituição superior, e a satisfação pode afetar ou ser afetada pela integração.

A mensuração da satisfação acadêmica pode auxiliar no planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, tornando o processo educacional mais eficiente (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

4.3 OBJETIVO

O Estudo 2 teve como objetivo avaliar o nível de satisfação dos alunos com deficiência, com relação à acessibilidade existente na UTFPR – Câmpus Medianeira.

4.4 MÉTODO

Para realizar o Estudo 2, foram efetuadas entrevistas com quatro alunos com deficiência. Na coleta de dados, foi utilizada a escala desenvolvida por Guerreiro (2011), em que os participantes indicaram o seu nível de satisfação (nota entre 1 e 7) e a justificativa pela nota atribuída. As respostas dos alunos foram agrupadas por categorias.

O instrumento específico desenvolvido pelo autor supracitado, denominado Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA, tem como objetivo avaliar o nível de satisfação quanto à acessibilidade a diversos ambientes.

4.4.1 Participantes da pesquisa

Para obtenção do nome dos alunos, participantes desta pesquisa, contatou-se o responsável pelo NUAPE - Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil, junto ao Departamento de Educação, que repassou uma listagem com o nome dos alunos. Dos alunos relacionados, dois não foram contatados: um por se submeter a uma cirurgia e outro por desistência do curso.

A confirmação da matrícula foi realizada junto ao Departamento de Registros Acadêmicos, sendo: uma matrícula de aluno com dificuldade de locomoção, uma matrícula de aluno com deficiência auditiva, uma matrícula de aluno cadeirante e uma matrícula de aluno com deficiência física.

4.4.1.1 Caracterização dos participantes

Com o levantamento de dados obtidos junto ao NUAPE e as entrevistas realizadas, foi possível caracterizar os participantes da pesquisa, conforme indicado no Quadro 2. Neste

quadro também pode se observar que foram encontrados duas classificações de deficiências: deficiência física e deficiência auditiva.

Participante	Idade	Gênero	Curso	Classificação da Deficiência	Duração da entrevista
P1	19	F	Gestão Ambiental	Deficiência física	34’
P2	23	F	Engenharia de Produção	Deficiência física	48’
P3	20	M	Engenharia de Produção	Deficiência Auditiva	55’
P4	22	M	Engenharia Elétrica	Deficiência física	35’

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa.
Fonte: Elaboração própria.

4.4.2 Instrumento utilizado

A Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA (ANEXO B) (GUERREIRO, 2011) foi o instrumento utilizado neste estudo. Para a pesquisa foi utilizada a parte “A”, que refere-se aos dados gerais do entrevistado e a parte “C”, que contém a escala de satisfação e atitudes, composta de 48 itens, sendo estes separados em quatro fatores:

a) as 18 primeiras perguntas referem-se à Satisfação Estrutural: satisfação com a estrutura do câmpus, compreendendo, via internas de circulação, acesso ao prédio e a determinados ambientes;
b) das 19 até 31 são referentes à Satisfação Operacional: satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação, bem como, os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo;
c) das 32 a 38 são relativas à Satisfação Psicoafetivas: satisfação do aluno com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição;
d) das 39 até a 48 dizem respeito a Atitudes diante de Obstáculos – comportamento diante das barreiras.

4.4.3 Procedimentos para coleta de dados

Para realizar esta etapa foi necessário ouvir os acadêmicos por meio de entrevistas. A entrevista proporcionou a detenção de informações vivenciadas pelos entrevistados. Para isso,

o primeiro contato com os alunos ocorreu no mês de dezembro de 2013. Após a apresentação pessoal, os mesmos foram informados dos objetivos da pesquisa. Como estava próximo do período das férias de final de ano e, como o segundo semestre de 2013 só terminava em fevereiro de 2014, combinou-se com os alunos que a entrevista seria realizada no início do primeiro semestre de 2014.

Ao retornarem das férias, por meio do contato pessoal com o entrevistado, foram marcados o dia, a hora e o local do encontro. As entrevistas aconteceram de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Na etapa de contato com os alunos, foi importante a participação do Setor de Atendimento Psicológico, pois o mesmo já atende alguns dos alunos participantes da pesquisa durante o período do curso.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da própria universidade e em local reservado, conforme especificado no Quadro 2. Antes de iniciar a entrevista, foi apresentado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), com explicações sobre os objetivos da pesquisa, solicitando a participação do aluno e garantindo o sigilo das informações, seguido pelo instrumento escolhido para a referida pesquisa, Anexo B (GUERREIRO, 2011).

A escala utilizada no estudo é composta de 48 itens com opção de resposta numa graduação que varia de 1 a 7 pontos de escolha, considerando a seguinte pontuação: satisfeito (7); tendendo a satisfação (5 a 6); tendendo a insatisfação (2 a 4) e insatisfeito (1).

Para avaliar cada item, o mesmo era lido em voz alta e o aluno indicava o nível de satisfação (de 1 a 7). No momento da indicação da nota, também se perguntou qual a razão pelo qual eles estavam atribuindo aquela nota ao item. Esse último procedimento foi uma adaptação da aplicação da escala, e já foi testado e utilizado na pesquisa de Corrêa (2014), no qual usa-se a escala e completa-se com perguntas para aferir as razões daquela nota. No final, os entrevistados tiveram a oportunidade de complementar à entrevista com sugestões ou comentários referente a acessibilidade no câmpus, não abordados na escala.

Durante a entrevista com o aluno com deficiência auditiva, não foi necessária a presença de interprete de Libras, pois ele se comunicava por meio de leitura labial.

As entrevistas foram gravadas utilizando o gravador de som disponível no *software Microsolft Office* 2007, de um notebook.

A duração média das entrevistas foi de 43 minutos. Algumas entrevistas demandaram mais tempo, pois foi oportunizado ao aluno responder sobre suas necessidades atuais na instituição e, como membro do NAPNE, aproveitou-se para buscar subsídios no

sentido de resolver o problema mencionado pelo aluno, inclusive por uma questão de ética na pesquisa.

4.4.4 Análise e tratamento dos resultados

As respostas obtidas sobre os dados pessoais, bem como dos demais itens da escala foram armazenadas no programa *Excel*, para confecção dos gráficos. O escore máximo obtido, multiplicando-se o número de participantes pela nota máxima atribuída ao item, foi de 28 pontos.

Para os dados qualitativos, oriundos das perguntas ao entrevistado em relação à nota atribuída na escala, as respostas foram transcritas, na íntegra, no programa *Word* para análise de conteúdo. Os dados foram analisados e comparados com a literatura estudada.

4.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

Primeiramente serão apresentados os resultados dos dados gerais dos alunos sendo, a identificação, o grau de escolaridade, o tipo de escola frequentada, os tipos de deficiência, os recursos que utilizam para deslocamento e comunicação e o seu conhecimento da legislação sobre acessibilidade (parte A). Em seguida serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação da escala de satisfação e atitudes (parte C), com relação às condições de acessibilidade na universidade. Nesta parte, serão expostas as notas atribuídas pelo aluno entrevistado, bem como, a síntese descritiva das razões pelas quais foi atribuída determinada nota ao item.

4.5.1 Dados gerais de identificação dos entrevistados

Algumas características dos participantes puderam ser identificadas com a aplicação da escala (GUERREIRO, 2011).

De acordo com o Quadro 3, podemos identificar que dois entrevistados são do gênero feminino e dois do gênero masculino. Dentre os participantes, um era cadeirante, um apresentava deficiência auditiva, um apresentavam deficiência física e um dificuldade de locomoção. A manifestação da deficiência, em um dos entrevistados, foi na fase adulta (P4), de um a causa não tem diagnóstico (P3) e de dois a manifestação ocorreu no nascimento (P1 e P2).

Participante	Gênero	Idade	Tipo de Deficiência	Manifestação da deficiência	Recurso utilizado para deslocamento
P1	F	19	Física	Nascimento	Cadeira de rodas
P2	F	20	Física	Nascimento	Nenhum
P3	M	21	Auditiva	Sem diagnóstico	Nenhum
P4	M	22	Física	Adulto	Muletas

Quadro 3 - Identificação dos participantes da pesquisa.
Fonte: Elaboração própria.

Ao relatar o tipo de deficiência, P3 utilizou o termo baixa audição, referindo-se ao tipo de surdez leve; porém, esse termo não existe na legislação. Desta forma, o participante foi inserido na categoria deficiência auditiva.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu Artigo 4, classifica os diversos graus de perda auditiva, variando de surdez leve, surdez moderada, surdez acentuada, surdez severa, surdez profunda e anacusia (BRASIL, 2008).

O participante entrevistado (P4), que manifestou dificuldade de locomoção na fase adulta, relatou que a causa foi acidente de moto. Contou que já fez 19 cirurgias, pois teve o osso da perna esmagado.

Com relação aos recursos utilizados para deslocamento dos participantes da pesquisa, um utilizava cadeira de rodas (P1), um utilizava muletas (P4) e dois não utilizavam recursos (P2 e P3). Pesquisa realizada por Guerreiro (2011) também encontrou nove participantes que utilizavam recursos para deslocamento e comunicação.

O aluno com deficiência auditiva relatou que não conseguiu adaptar-se ao aparelho auditivo; afirmou já ter testado vários modelos, mas a nenhum se adaptou, pois causavam dor de cabeça, pressão no ouvido e chiado. O discente possuía 20% de audição e a leitura labial era sua forma principal de comunicação.

Todos os entrevistados possuíam Ensino Superior Incompleto. A escola regular pública foi o tipo de escola frequentada pelos participantes, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Nenhum dos alunos frequentou escola especial ou sala de recursos multifuncionais.

O Curso Superior de Graduação era o vínculo dos alunos com a instituição. O ingresso dos alunos no câmpus ocorreu entre 2010 e 2013.

Dos entrevistados, um relatou conhecer um pouco da legislação brasileira de acessibilidade, três relataram não conhecer. Com relação à NBR 9050/2004, nenhum dos participantes conhecia a norma ou ouviram falar sobre a norma. O mesmo resultado foi observado no estudo de Corrêa (2014), no qual dois dos entrevistados também relataram não conhecer a norma. No mesmo estudo, seis participantes relataram conhecer a NBR/9050. Baixo conhecimento da norma foi identificado nos estudos realizados por Oliveira (2003) e Guerreiro (2011). Um aluno (P4) mostrou interesse em conhecê-la, pois precisava fazer a carteira para estacionamento em vaga especial. Este interesse também ocorreu por parte do pelo participante 2, no estudo de Corrêa (2014).

Com relação ao interesse demonstrado pelo aluno P4, além de explicar a abrangência da norma, foi entregue uma cópia da Resolução n° 304, de 18 de dezembro de 2008, do Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN, que dispõe sobre as vagas de estacionamento destinadas exclusivamente a veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, para que o mesmo verificasse o trâmite legal, a fim de solicitar a

credencial junto ao Departamento de Trânsito - DETRAN. No âmbito do câmpus, foi emitida, para o aluno, uma credencial para uso exclusivo de uma das vagas existentes.

4.5.2 Aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes

A Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (GUERREIRO, 2011) é formada por 48 itens, com os dados variando entre mínimo um e no máximo sete.

Alguns participantes não responderam aos itens utilizando as variáveis, mas justificaram a resposta, como pode ser visualizado no Quadro 4.

Perguntas	Participantes que justificaram a resposta	Motivo
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são...	P1	É cadeirante e não utiliza as escadas
5. Os rebaixamentos de calçadas que eu utilizo são...	P3, P4	Relataram não utilizar rebaixamentos de calçadas
10. A acessibilidade aos bebedouros é...	P1, P2	Relataram não utilizar o bebedouro
11. A acessibilidade aos telefones públicos é...	P1, P2, P3, P4	Relataram não utilizar os telefones públicos
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina é...	P1, P2, P3, P4	Relataram não participar de atividades esportivas e/ou não frequentar o complexo esportivo
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são...	P1, P2, P3, P4	Relataram não morar no alojamento
16. O caminho até os serviços de bancos é...	P1	Relatou não frequentar bancos no câmpus
18. O caminho até os serviços de alimentação é...	P4	Relatou não frequentar a lanchonete
19. As informações para pessoas com deficiências, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam...	P1, P3, P4	Relataram ter entrado no curso pela seleção do Sisu
20. Os recursos didáticos solicitados por mim pra a realização das provas de seleção forma...	P1, P2, P3, P4	Relataram ter entrado no curso pela seleção do Sisu e/ou não ter solicitado recursos didáticos diferenciados de outros alunos
21. O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi...	P1, P2, P3, P4	Relataram ter entrado no curso pela seleção do Sisu e/ou não ter solicitado instrutor/orientador/ledor para auxiliar nas provas de seleção
22. As vagas disponibilizadas pra pessoas com deficiência nos estacionamentos são...	P2, P3	Relatou não utilizar as vagas para pessoa com deficiência nos estacionamentos
25. O recurso humano oferecido pra acompanhar as aulas é...	P1, P2, P3, P4	Este item não se aplica a estes participantes
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são...	P1, P2, P4	Relataram que não precisam de recursos para acompanhamento das aulas
27. O recurso humano oferecido na biblioteca é...	P1, P2, P3, P4	Este item não se aplica a estes participantes
30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos no câmpus é...	P1, P2, P3, P4	Este item não se aplica a estes participantes
47. Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do câmpus sem constrangimentos	P1, P2, P3, P4	A instituição não possui ônibus interno.
48. Prefiro comprar os recursos que preciso pra um desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição	P2, P3, P4	Relataram não precisar de recurso para acompanhar as aulas

Quadro 4 - Questões que não tiveram variáveis respondidas pelos participantes.
Fonte: Elaboração própria.

Para a análise dos resultados foi considerada a seguinte pontuação: satisfeito (7); tendendo a satisfação (5 a 6); tendendo a insatisfação (2 a 4) e insatisfeito (1).

No Gráfico 1, representativo da satisfação estrutural dos entrevistados P1, P2, P3 e P4, observa-se que as respostas variaram de acordo com o tipo de deficiência apresentada pelo entrevistado. Neste gráfico, está representada a satisfação com a estrutura do câmpus, compreendendo, acessibilidade aos caminhos preferenciais, acesso ao prédio e a ambientes internos.

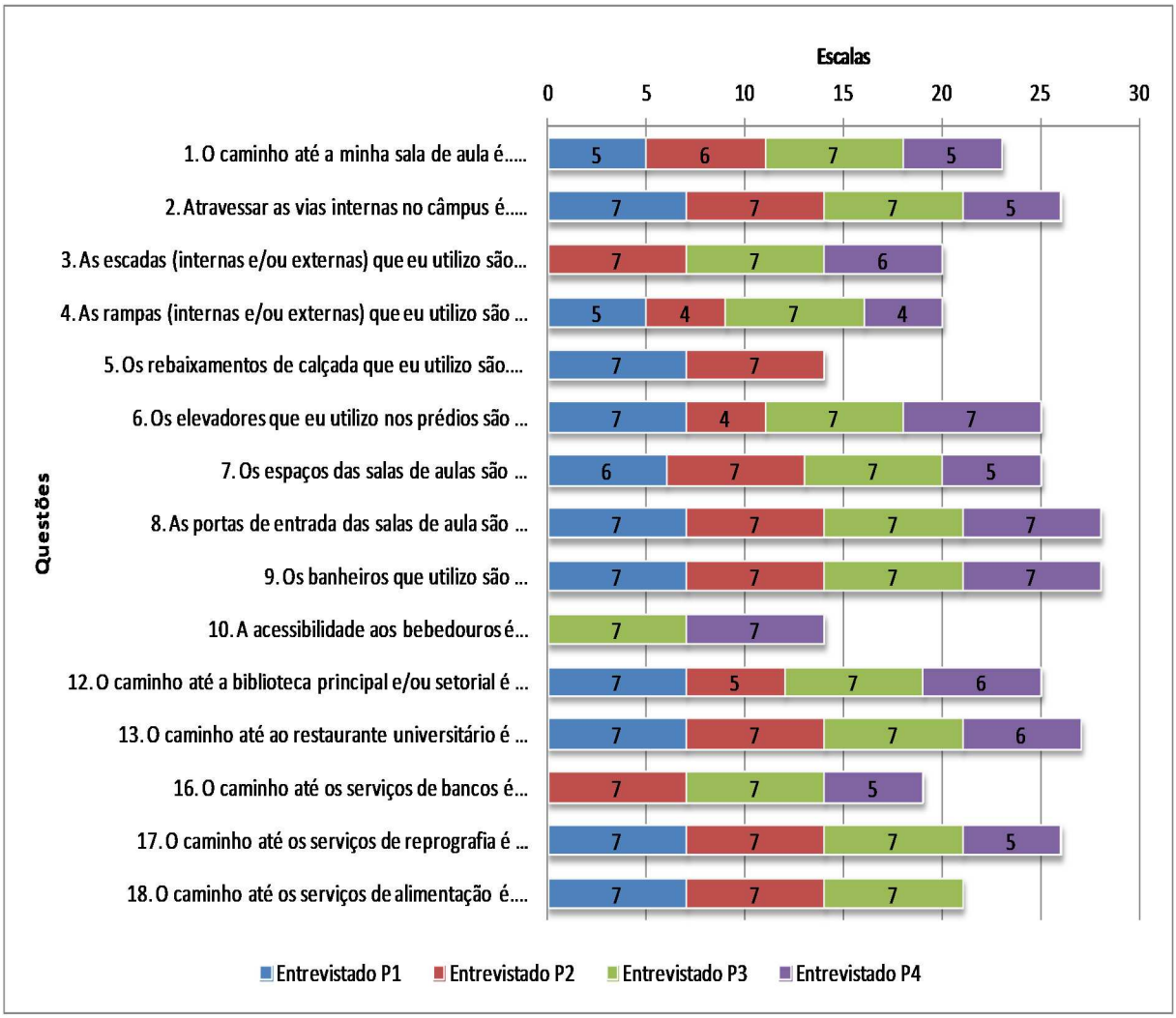

Gráfico 1 - Satisfação Estrutural dos entrevistados.
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Manzini (2003), as prioridades para mudanças estruturais e para a identificação de pontos perigosos, aparecerão com a colaboração da pessoa com deficiência, por isso a opinião do aluno é muito importante.

Em relação ao caminho da sala de aula ser acessível, dentre os entrevistados, um deles (P3 – deficiência auditiva) avaliou como plenamente acessível (7) o referido caminho por não encontrar dificuldades e nem obstáculos. Os demais (P1 – cadeirante, P2 e P4 – dificuldade de locomoção) atribuíram uma avaliação tendendo a satisfação (5 a 6). Para esses alunos, o maior obstáculo é a presença da rampa por se apresentar muito inclinada e do piso por ser muito liso dificultado o acesso, principalmente para cadeirante. Resultado semelhante foi observado nos trabalhos desenvolvidos por Melo (2009), Castro (2011), Guerreiro (2011) e Corrêa (2014).

No estudo de Guerreiro (2011), a travessia das vias internas do câmpus, foi citada como insatisfatória, principalmente pelos alunos com deficiência visual. A travessia não está sinalizada com faixas de segurança e os passeios não possuem pisos táteis. No Gráfico 1 deste estudo, observou-se que três alunos (P1, P2, P3) avaliaram como seguro atravessar a rua do câmpus (7). No entanto, um aluno (P4) mostrou tendência à satisfação (5), pois avaliou o piso como muito liso.

No que se refere às escadas internas e/ou externas utilizadas pelos alunos, a resposta do aluno cadeirante (P1) está justificada no Quadro 4. Os outros entrevistados (P2, P3, P4) mostraram-se satisfeitos com as escadas existentes (7). Um desses alunos relatou que quando a escada não tinha corrimão, tinha dificuldade para subir, com a instalação do corrimão ficou mais fácil para se deslocar, passando a não ter mais problemas com as escadas. Insatisfação com o excesso as escadas existentes foi observada nas pesquisas de Oliveira (2003) Emmel, Gomes e Bauab (2010).

Observou-se, no estudo de Guerreiro (2011), a ausência de corrimão na escada de acesso ao Departamento de Psicologia, ao AT-8 e na escadaria que liga a área norte à área sul do câmpus pesquisado. Satisfação com as escadas existentes também foi observada no estudo de Corrêa (2014), porém, para os alunos com baixa visão, a falta de contraste nos degraus dificultava seu entendimento de onde começava e terminava um degrau.

Com relação às rampas internas e/ou externas utilizadas pelos alunos, entre os entrevistados, o aluno (P3) considerava a rampa acessível (7). O aluno (P1) atribuiu uma avaliação tendendo à satisfação (5), justificando que as rampas eram muito inclinadas. Dois alunos (P2, P4) avaliaram como tendendo à insatisfação (4). Um deles relatou que quando chovia a rampa ficava escorregadia, dificultado o acesso. O outro considerava a rampa muito inclinada e lisa.

A inclinação máxima permitida pela NBR 9040/2004 é de 8,33% e, em casos excepcionais, quando esgotadas todas as possibilidades, 12,5% (BRASIL, 2008).

A ocorrência de rampas com características inadequadas foi encontrada nas pesquisas realizadas por Oliveira (2003), Peixoto (2005), Paulino, Côrrea e Manzini (2008), Lamônica et al. (2008), Picceli (2009), Brando, Walter e Nunes (2010), Emmel, Gomes e Bauab (2010), Castro (2011), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Guerreiro (2011), Cambruzzi (2013), Santos (2013) e Corrêa (2014). Nesta última, identificou-se que nenhum dos participantes cadeirantes demonstrou estar satisfeito com as rampas presentes em suas faculdades. Rampas sem corrimão foram identificadas no estudo de Freitas et al. (2010). No estudo de Lamônica et al. (2008), foram verificadas a presença de rampas construídas seguindo a legislação vigente.

De acordo com o relato dos alunos, estes revelaram estar satisfeitos (7) com os rebaixamentos das calçadas. Dois alunos relataram não utilizar o rebaixamento das calçadas. Resultados semelhantes foram encontrados por Lamônica et al. (2008), Corrêa (2014) e Guerreiro (2011). Os alunos também relataram estar satisfeitos com os rebaixamentos das calçadas existentes, no entanto, no último estudo, um aluno usuário de cadeira de rodas citou que a calçada com rebaixamento possuía declividade de 6%, acima do permitido pela legislação vigente que é de 5%.

Quanto aos elevadores utilizados pelos alunos, P1, P3, P4 avaliaram como acessíveis (7). Para o aluno P2 (com dificuldade de locomoção), o elevador da biblioteca era acessível, porém, o elevador do prédio J-3, em sua opinião, tinha problemas de operacionalização, estando destinado mais para cadeirante, pois o seu deslocamento alinhava-se a carga existente. Desta forma, o aluno atribuiu a nota como tendendo a insatisfação (4). Após a entrevista, o responsável pelas reservas das salas de aula foi contatado para solicitar a permuta para um laboratório que não precisasse do uso do elevador, pedido este prontamente atendido.

A dificuldade descrita pelo aluno P2 foi semelhante ao resultado obtido nos estudos de Guerreiro (2011) e Corrêa (2014), cuja queixa dos alunos foi acerca do funcionamento e da pouca acessibilidade do elevador.

Quando questionados sobre os espaços das salas de aulas, dois alunos (P2, P3) consideraram esse item plenamente acessível. O aluno P2 relatou que sempre ficava numa carteira reservada na primeira fileira, para seu uso. Para dois entrevistados (P1, P4), os espaços nas salas de aulas apresentavam tendência a satisfação (5 a 6). A aluna cadeirante expôs que teve dificuldade de locomoção, no laboratório de informática, pelo mesmo possuir pouco espaço por causa dos computadores. Após contato com o coordenador do curso frequentado pela aluna, foi disponibilizada uma mesa na entrada do laboratório. O aluno (P4)

observou que as fileiras das carteiras nas salas de aulas estavam muito próximas, para ele, os corredores entre as carteiras deveriam ser maiores.

Salas consideradas adequadas e acessíveis foram observadas nos estudos de Corrêa (2014) e Guerreiro (2011), no entanto, neste último estudo, havia descontentamento com relação à qualidade da iluminação e à dificuldade de enxergar o que era escrito no quadro.

No estudo de Guerreiro (2011) também houve reclamação em relação às características das portas, por serem de vidro e de abrirem para fora. Este obstáculo também foi apontado por Castro (2011). Na pesquisa realizada no câmpus Medianeira, neste item, os alunos (P1, P2, P3, P4) relataram estarem satisfeitos (7) com as portas das salas de aulas. Mesmo resultado foi constatado no estudo de Corrêa (2014).

Outro item avaliado no protocolo está relacionado com a adequação dos banheiros utilizados pelos alunos com deficiência. Os entrevistados (P1, P2, P3, P4) consideraram os banheiros plenamente acessíveis. Resultado semelhante foi observado nas pesquisas de Oliveira (2003), Corrêa (2014) e Guerreiro (2001), no entanto, na última pesquisa também foram encontrados banheiros inadequados em alguns departamentos, e banheiros não adaptados para alunos usuários de cadeiras de rodas. Banheiros sem barras de apoio foram confirmados no estudo de Freitas et al. (2010).

Com relação à acessibilidade dos bebedouros, dois alunos (P1, P2) relataram não utilizar o bebedouro. P2 acrescentou que existe acessibilidade dos bebedouros, porém, não costumava utilizá-lo. Resultado semelhante foi observado no estudo de Corrêa (2014). Os demais participantes (P3, P4) demonstraram estar satisfeitos (7) com a acessibilidade dos bebedouros. Facilidade em localizar os bebedouros, bem como, alunos que não o utilizavam foi verificada no estudo de Guerreiro (2011). Na pesquisa de Oliveira (2003), um aluno relatou que o usuário de cadeira de rodas não conseguia utilizar o bebedouro devido às características físicas não permitirem o acesso ao mesmo.

A acessibilidade dos telefones públicos não aparece no Gráfico 1, pois conforme o Quadro 4, os alunos arguidos (P1, P2, P3, P4) relataram não utilizar o telefone público. P1 e P2 acrescentaram que usavam o celular para se comunicar. Na universidade, os telefones acessíveis para o usuário de cadeira de rodas encontravam-se no pátio dos alunos e próximos à porta de entrada. O uso do celular pelo aluno também foi citado nos estudos de Guerreiro (2011) e Corrêa (2014).

Quando questionados se o caminho até a biblioteca era acessível, dois entrevistados (P1 e P3) avaliaram como plenamente acessível (7). Apesar de ter indicado a sua satisfação, P1 relatou que, às vezes, o elevador não funcionava, impedindo o acesso até a biblioteca. Os

participantes (P2 e P4 – dificuldade de locomoção) atribuíram uma avaliação tendendo à satisfação (5 a 6), devido alguns fatores como, a presença de rampas, a distância da biblioteca em relação às salas de aulas e problemas com o funcionamento do elevador. Resultado parecido foi encontrado na pesquisa de Corrêa (2014), cuja a maioria dos participantes com deficiência visual demonstrou estar–satisfeito com esse caminho, apesar da presença de escadas e também a falta de piso podotátil. Para os participantes com deficiência auditiva, a tendência foi à insatisfação, devido à presença de mato, de valetas de água pluvial quebrada, asfalto da passarela danificado, inclinação elevada das rampas.

Os entrevistados com deficiência visual e física, no estudo de Guerreiro (2011) relataram dificuldade para o deslocamento até biblioteca, já os usuários de cadeira de rodas disseram que não tinham acesso àquele setor.

Os participantes do presente estudo demonstraram estarem satisfeitos com o caminho até o restaurante universitário. Três alunos (P1, P2, P3) avaliaram o caminho como plenamente acessível (7), enquanto que um aluno (P4) atribuiu uma avaliação tendendo à satisfação (6). Resultados opostos, tendendo à insatisfação, foram encontrados por Emmel, Gomes e Bauab (2010), Guerreiro (2011) e Corrêa (2014), cujos o caminhos não é eram acessíveis para usuário de cadeiras de rodas. O trecho também não estava sinalizado com piso tátil, presença de degraus altos, desníveis nas calçadas e rampa inadequada.

O item que aborda se o caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina era acessível não apareceu no gráfico, pois conforme o Quadro 4, os alunos (P1, P2, P3, P4) relataram não praticar atividades esportivas, por isso não utilizavam o caminho até o destino citado. Resultado semelhante foi mostrado nos estudos de Corrêa (2014) e Guerreiro (2011), porém, neste último, foi observado que a rotatória que levava ao Parque Esportivo foi citada como trecho perigoso de travessia. Problema com a travessia também foi identificado nos estudos de Mazzoni (2003) e Emmel, Gomes e Bauab (2010) .

Com referência às condições de acesso e mobilidade no alojamento, conforme visualizado no Quadro 4, os alunos (P1, P2, P3, P4) não moravam em alojamento. O campus não oferecia este serviço aos alunos. No estudo de Corrêa (2014), a maioria dos alunos não respondeu a esse item, pois não utilizava o alojamento da faculdade, contudo, os que responderam, nenhum relatou estar satisfeito com as condições desse espaço.

Quando arguidos sobre a acessibilidade dos serviços bancários, dentre os entrevistado um deles (P1) relatou não utilizar o serviço de banco. A mesma opinião foi encontrada no estudo de Corrêa (2014). O aluno P4 avaliou como tendendo à satisfação (5), no entanto, acrescentou que o piso, onde estavam localizados os caixas eletrônicos, era muito

liso. Os outros dois alunos (P2, P3) relataram estarem satisfeitos com o caminho até o serviço de bancos, que ficava na entrada da universidade. Este resultado também foi detectado no estudo supracitado, contudo, também foi observado que os usuários de cadeira de rodas demonstraram insatisfação total.

No estudo de Guerreiro (2011), os alunos relataram que as condições de acessibilidade dos serviços bancários, na faculdade pesquisada, variavam de ruim a moderadamente satisfatório. Acesso inadequado, aos serviços de banco foi verificado no trabalho de Emmel, Gomes e Bauab (2010).

Na arguição sobre o caminho até os serviços de reprografia, três entrevistados (P1, P2, P3) avaliaram o caminho como acessível. O aluno cadeirante relatou que quando chegava ao setor de reprografia era logo atendido. Um aluno (P4 – dificuldade de locomoção) avaliou o caminho como tendendo à satisfação (5) e justificou que, da sala de aula até a reprografia precisava percorrer por escadas e rampas. Sentimento de insatisfação com o caminho até a reprografia foi constatado para todos os tipos de deficiências trabalhadas, no estudo de Corrêa (2014).

O caminho até os serviços de alimentação também foi considerado como plenamente acessível por três dos alunos entrevistados (P1, P2, P3). O mesmo resultado foi obtido no estudo de Corrêa (2014), no entanto, vários alunos relataram insatisfação com o caminho, tendo em vista, a falta de iluminação, falta de piso podotátil, rampa inadequada. Conforme evidenciado no Quadro 4, um aluno relatou não frequentar a lanchonete existente no câmpus.

O Gráfico 2 representa a satisfação operacional dos entrevistados, em relação à satisfação com os elementos como os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo, para acesso à universidade.

O gráfico mostra que somente um aluno (P2) realizou vestibular para o acesso ao curso superior de graduação. Este aluno avaliou como satisfatória (7) as informações para as pessoas com deficiência contidas no edital de seleção. Lembrou que o formulário trazia uma pergunta sobre a necessidade de atendimento especial. O aluno relatou que fez a prova no primeiro bloco de sala de aulas e que tinha uma carteira disponível na primeira fila, segundo ele, é sinal de que a organização do vestibular atendeu ao pedido feito, no ato da inscrição. A reserva da sala de aula e os recursos necessários para a realização da prova também foram confirmados nos estudos de Castro (2011) e Corrêa (2014).

Com relação aos demais alunos, conforme Quadro 3, os mesmos ingressaram na instituição pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). A UTFPR iniciou o processo de

seleção aos cursos de graduação, pelo SISU, no segundo semestre de 2010. Hoje, o processo seletivo para ingresso de alunos na instituição é 100% via SISU.

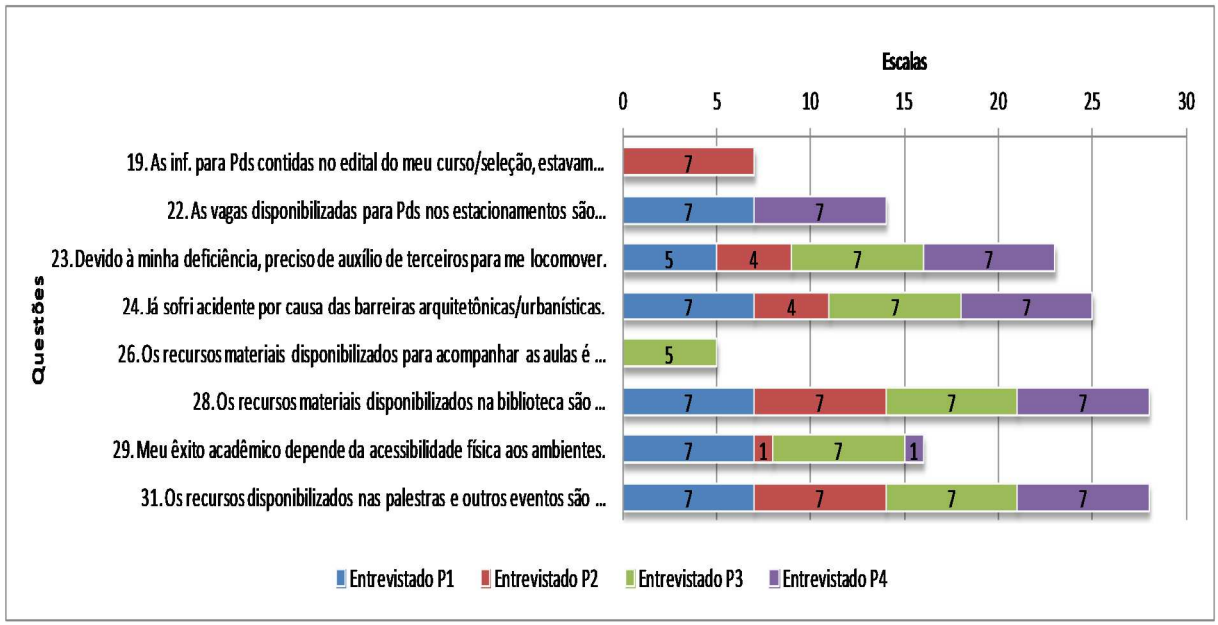

Gráfico 2 - Satisfação Operacional dos entrevistados.
Fonte: Elaboração própria.

Outro item do protocolo refere-se aos recursos didáticos solicitados para realização das provas do vestibular. Os alunos entrevistados (P1, P3, P4) não avaliaram este item, porque relataram terem ingressado na instituição pelo sistema SISU. O aluno que ingressou via vestibular, não necessitou de recursos didáticos para realizar a prova.

No estudo de Corrêa (2014), quatro alunos também não atribuíram nota para este item, ou por não terem solicitado, ou porque não fizeram a prova, porém, vários recursos didáticos foram solicitados para a prova de vestibular ou de mestrado. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) também identificaram o uso de material didático para prova de seleção do vestibular, assim como, problemas com acessibilidade física.

Quando necessário, para garantir este direito, o Decreto 3.298/99 determina que “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 2008).

Em relação ao instrutor, orientador ou ledor das provas para auxiliar no processo de seleção, observa-se no Quadro 4 que os alunos arguidos não responderam a questão, tendo em vista que tiveram seu ingresso na universidade por meio do SISU. A mesma resposta foi obtida no estudo realizado por Corrêa (2014) cujos participantes eram cadeirantes. O aluno

que ingressou, via vestibular, não necessitou de instrutor, orientador ou ledor para realizar a prova.

Verificou-se que, quanto à necessidade de auxílio de terceiros para se locomover, dois alunos (P3, P4) responderam que nunca precisaram de auxílio para se locomover (7). O aluno P1 atribuiu uma avaliação tendendo à satisfação (5), porque, às vezes, precisava de auxílio. Tendendo a insatisfação (4) foi à avaliação atribuída pelo aluno P2. Expôs que dependendo do dia, tinha necessidade de ajuda; por exemplo, quando precisava trazer muito material para as aulas. Resultado semelhante foi obtido na pesquisa de Corrêa (2014), na qual a maioria dos entrevistados nunca precisou de auxílio.

Nas vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos, de acordo com o Gráfico 2, pode-se observar que dois alunos (P2, P3) não responderam esse item, pois relataram não utilizar essa vaga. Resultado idêntico foi observado no estudo de Corrêa (2014). O aluno P2 relatou que locomovia-se sempre por meio de ônibus, porém, usava a vaga quando sua família vinha buscá-lo. Os demais (P1, P4) avaliaram como plenamente acessível as vagas existentes (7). Dados parecidos foram identificados no estudo de Lamônica et al. (2008).

Acidentes por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas foi outro item avaliado. Dentre os alunos entrevistados, três (P1, P3, P4) relataram nunca ter sofrido acidentes. Um aluno (P2 – dificuldade de locomoção) contou que acidentes aconteciam com frequência. Na UTFPR tropeçou várias vezes, porém, nunca havia caído. Corrêa (2014) identificou, em seu estudo, que os alunos com deficiência visual foram os que mais sofreram acidentes.

A maioria dos alunos da amostra relatou não precisar de recursos para acompanhar as aulas. Três alunos (P1, P2, P4) relataram não precisar de recursos materiais para acompanhar as aulas e que estavam satisfeitos com os recursos disponibilizados. No estudo de Corrêa (2014) foi obtido resultado parecido.

Um aluno (P3) atribuiu uma avaliação tendendo à satisfação (5). Relatou que, quando o professor trabalhava com material digital (*PowerPoint*), ele não conseguia acompanhar/escrever. Preferia que o conteúdo da aula fosse entregue em material impresso, na forma de apostila. Para resolver o problema do aluno, entrou-se em contato com a psicóloga da instituição, que conversou com os professores, para viabilizar o material para o aluno.

Com relação ao aluno com deficiência auditiva (P3), o mesmo relatou que a presença de um interprete de Libras era fundamental, porém, no caso desse aluno, não houve a necessidade de intérprete, em virtude de este aluno não dominar a linguagem de sinais, sua

forma de comunicação é por meio de leitura labial e, por possuir 20% de audição. É importante esclarecer que, mesmo com deficiência auditiva, o aluno possuía o domínio parcial da fala.

Em seu estudo, Guerreiro (2011) também observou resultados parecidos. No entanto, detectou, por exemplo, que os alunos que apresentavam deficiência visual traziam seu material adaptado de casa; reclamavam dos filmes não dublados e os alunos com deficiência auditiva solicitavam filmes com legendas.

Segundo Giareta (2009), caberá ao professor usufruir de estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino; utilizar recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de tentar minimizar a desigualdade e trabalhar a diversidade.

O item que aborda a eficiência do recurso humano oferecido para acompanhar as aulas não foi respondido pelos entrevistados, tendo em vista que os mesmos relataram não precisar desses recursos.

O grau de satisfação com relação ao recurso humano oferecido na biblioteca não foi avaliado pelos participantes (P1 – cadeirante P3 – deficiência auditiva, P2 e P4 – dificuldade de locomoção), pois relataram não se aplicar a eles. Um aluno (P3) acrescentou que seu problema era mais de coordenação motora, mesmo assim não precisava de ajuda.

No estudo de Corrêa (2014), três participantes também estavam satisfeitos com os recursos humanos oferecidos na biblioteca, os outros, de uma forma ou outra, utilizavam esses recursos. Dados parecidos foram detectados no estudo de Oliveira (2003).

Dos recursos disponibilizados para a biblioteca, os alunos entrevistados (P1, P2, P3, P4) atribuíram à disponibilização a avaliação de plenamente satisfatórios (7). Mesmo atribuindo a nota máxima, o aluno P1 expôs que só precisava do elevador para chegar à biblioteca e que o acesso para o acervo bibliográfico foi melhorado com a colocação de uma porta com as dimensões exigidas pela legislação vigente. O aluno P2 comentou que como não precisava de recursos materiais, não tinha como avaliar se os recursos existentes eram adequados ou não.

No estudo de Guerreiro (2011), a leitura dos tomos dos livros localizados nas prateleiras da biblioteca, o tamanho da fonte e a impressão apagada e desgastada pelo tempo, foram às dificuldades encontradas pelos alunos com baixa-visão. Dificuldade de acesso aos livros, também foi relatada pelos alunos nos estudos de Emmel, Gomes e Bauab (2010) e Corrêa (2014).

Na pesquisa realizada na UEL, por Oliveira (2003), vários participantes destacaram a existência de barreiras arquitetônicas que impediam o acesso à biblioteca, dificuldade para retirar os livros das estantes, falta de comunicação entre os participantes e a biblioteca.

Para Fragoso (2002), poucas instituições dispõem de recursos físicos e materiais quanto humanos para manter uma biblioteca digna desse nome e com serviços que realmente contribuam com o ensino, com o aprendizado e com a vida cultural da escola, principalmente as da rede e ensino público.

No item que aborda se o êxito acadêmico depende da acessibilidade física dos ambientes, dentre os participantes que responderam a esse item, dois - um cadeirante e um com deficiência auditiva, relataram que seu êxito acadêmico dependia parcialmente da acessibilidade física dos ambientes. E os dois, com dificuldade de locomoção, relataram que dependiam totalmente da acessibilidade física. Os resultados encontrados se assemelham, em parte, ao encontrado por Corrêa (2014). O aluno cadeirante justificou que a acessibilidade física era importante, mas não tanto como estudar e frequentar as aulas.

Com relação aos recursos disponibilizados nas palestras e em outros eventos, conforme visualizado no Gráfico 2, todos os quatro alunos (P1, P2, P3, P4) relataram estar satisfeitos com os recursos apresentados. Recursos inadequados foram observados no estudo de Corrêa (2014), principalmente para os participantes com deficiência visual.

No que diz respeito aos recursos humanos, para a mesma finalidade anteriormente citada, os entrevistados não responderam, pois consideraram que este item são se aplicava a eles. No estudo de Corrêa (2014), alguns alunos, com diferentes deficiências, consideraram os recursos eficientes, no entanto, cinco alunos demonstraram insatisfação com esse tipo de serviço.

O Gráfico 3 representa a satisfação psicoafetiva dos entrevistados no que se refere à satisfação do aluno em relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição.

Vários motivos foram relatados para os alunos P1, P3, P4 avaliarem como positivas (7) as expectativas antes de entrar na instituição. P1 relatou que considerava uma universidade apropriada, que oferecia boa formação e também porque era da região. O fato de ser considerada uma instituição de renome, o incentivo da empresa onde o aluno trabalhava e o sonho de cursar engenharia em uma universidade pública, foram os motivos do participante (P3). Já para o aluno P4, a universidade estava entre as melhores e também porque gerava credibilidade em relação ao mercado de trabalho. O participante P2 relatou que era muito novo, não conhecia a instituição, não sabia como seria recebido e de como seria o

relacionamento com os colegas, por isso, o peso da nota atribuída a esse item (4). Resultado semelhante foi encontrado por Guerreiro (2011) e Corrêa (2014).

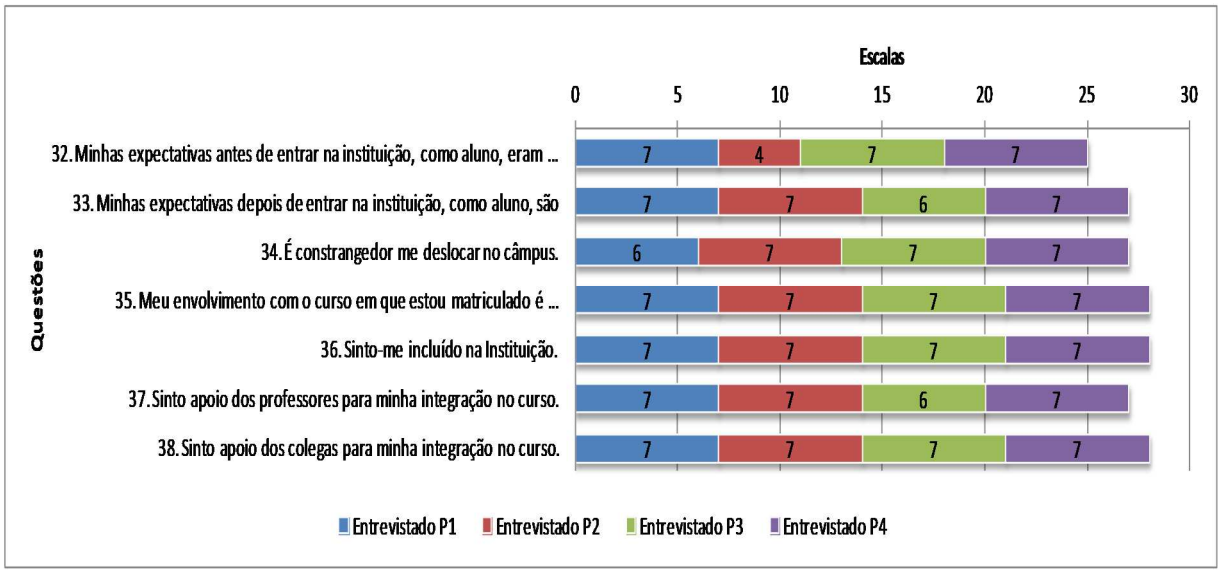

Gráfico 3 - Satisfação Psicoafetiva dos entrevistados.
Fonte: Elaboração própria.

A evolução do sentimento de satisfação dos alunos depois de entrarem na instituição é observada no Gráfico 3. Com relação a esse item, os participantes (P1, P2, P4) atribuíram como positiva (7) as expectativas depois do ingresso na instituição. O participante P1 relatou que sua expectativa continuava positiva, pois era o que ele imaginava como estudante. Totalmente positiva foi a avaliação atribuída pelo participante P2, que relatou que tinha medo de ser discriminado, no entanto, isso não se procedeu. Para o participante P4, sua expectativa continuava positiva, pelo nível dos professores e pelo nível do curso que frequentava. Com relação às atitudes dos professores, o aluno P3 expôs que deveria ter um esforço maior por parte dos professores que ministram as disciplinas específicas do curso, objetivando ajudar na carreira dos alunos e na forma de como vão trabalhar, assim, considerou-se esse item como plenamente positivo (6).

O estudo realizado por Guerreiro (2011) observou que os sentimentos prévios eram de satisfação, passando aos poucos para a insatisfação. Já no estudo de Corrêa (2014), diversos alunos relataram que a sua satisfação tinha diminuído em virtude de vários fatores, entre eles, a falta de material adaptado, problemas de acessibilidade dentro da universidade.

No item que aborda o constrangimento para se deslocarem no câmpus, os entrevistados com dificuldade de locomoção (P2, P4) e o aluno com deficiência auditiva (P3) relataram que nunca foi constrangedor se deslocarem no câmpus da universidade. Para o

aluno P4, seria pior caso não se locomovesse. O mesmo resultado foi evidenciado no estudo de Corrêa (2014). Já o aluno cadeirante (P1) relatou que, às vezes, sentia-se constrangido e atribuiu nota seis para este item.

Todos os participantes (P1, P2, P3, P4) relataram se sentir totalmente incluídos na instituição (7). Para P2, o seu envolvimento deve ser considerado total, pois participava de Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). Resultado similar foi obtido por Corrêa (2014). O mesmo envolvimento estava presente no curso em que os participantes estavam matriculados, conforme visualizado no Gráfico 3.

De acordo com Astin (1999), o ambiente acadêmico tem sido visto como importante para o desenvolvimento do estudante ao oferecer, por um lado, a troca de ideias e experiências, por outro lado, o desenvolvimento e a mudança dos próprios estudantes, pelo envolvimento deles com os recursos oferecidos pela instituição.

O apoio recebido dos professores para a integração com o curso foi outro item avaliado na escala. Para três alunos (P1, P2, P4), os seus professores ofereciam apoio total para a integração no curso (7). Para P1, os seus professores o tratavam com igualdade de condições, desta forma nunca sentiu dificuldade para se integrar no curso. O aluno P2 relatou ter apoio total dos professores para integração no curso. Um aluno (P3) atribuiu nota 6 e justificou que teve apoio por parte de alguns professores, mas que sentia receio de outros. Explicou que podia ser a característica do professor, pois, seguindo ele, “tem aquele professor que gosta de integrar o aluno, de mostrar como se faz as coisas, mas tem professor que simplesmente passa a matéria, não dando muita atenção ao aluno”.

Com relação ao exposto, podemos encontrar na pesquisa de Corrêa (2014), em que cinco alunos disseram que seus professores ofereciam apoio total. Porém, os demais entrevistados não estavam satisfeitos com o apoio recebido. Dados semelhantes foram observados no estudo de Oliveira (2003).

O grau de satisfação dos alunos com os seus professores reflete diretamente na sua motivação e no ambiente favorável ao aprendizado. Quanto maior for a motivação e o interesse do aluno, mais favorecida é a aprendizagem e mais o docente é eficaz aos olhos dos alunos (BOGISCH, 2001).

Ainda segundo o autor, a segurança corresponde ao comportamento dos professores de forma que inspire confiança. O fato de se sentir seguro com relação ao ensino recebido está relacionado com o nível de conhecimento dos professores. A motivação impulsiona o desejo de saber ou vontade de conhecer. No entanto, o professor, muitas vezes, não motiva o aluno.

Ele apenas trabalha com situações que podem aumentar ou diminuir esta motivação, de acordo com a satisfação que este aluno possa sentir.

Com relação ao apoio recebido dos colegas para a integração no curso, os entrevistados (P1, P2, P3, P4) relataram que o recebiam. Todos expuseram que esse apoio era total (7). P2 comentou que nunca teve desavenças com seus colegas e que "nunca recebeu um não como resposta". Resultado semelhante foi relatado nos estudos de Oliveira (2003) e Corrêa (2014), cujos alunos sentiam mais apoio dos colegas de aula do que de seus professores.

O Gráfico 4 representa a Atitudes diante de Obstáculos, com relação ao comportamento dos entrevistados diante das barreiras.

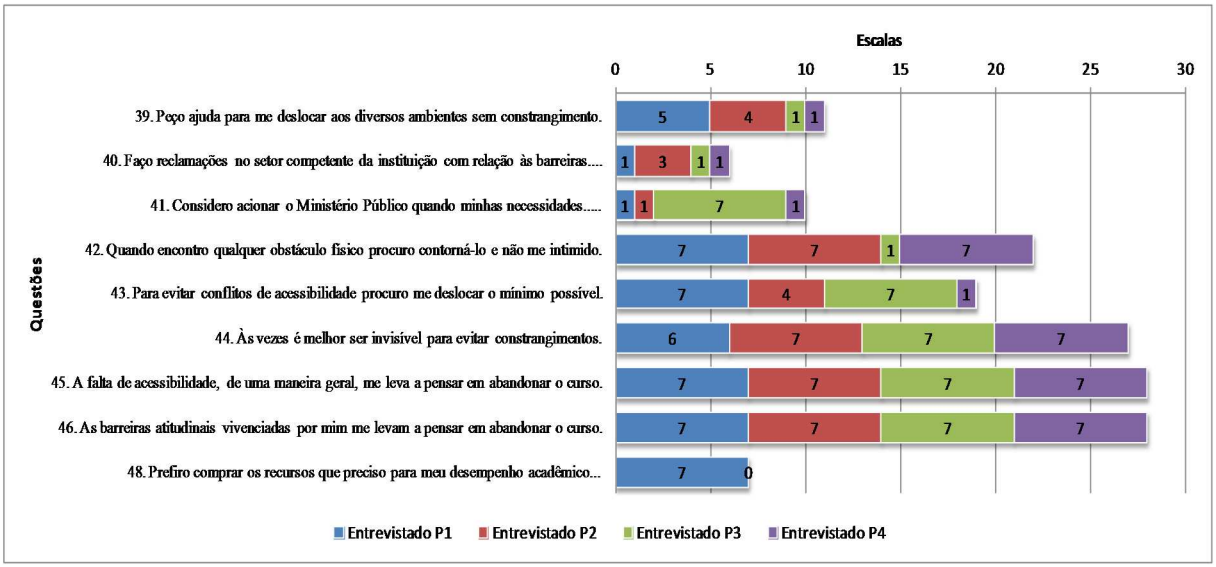

Gráfico 4 - Atitudes diante de Obstáculos diante das barreiras.
Fonte: Elaboração própria.

No item que se refere ao constrangimento para se deslocar aos diversos ambientes, entre os participantes, dois (P3, P4) responderam que nunca foi constrangedor se deslocar nas dependências do câmpus. Este resultado também foi obtido por Guerreiro (2011) e Corrêa (2014). Um aluno (P2) com dificuldade de locomoção expôs que, no início do curso, sentia-se constrangido, mas que esse sentimento não acontecia mais; por isso, atribuiu nota tendendo a insatisfação. Para o aluno P1, que atribuiu nota tendendo a satisfação, o mesmo explicou que o constrangimento, às vezes, acontecia, mas acreditava que se referia ao seu sentimento.

Foi perguntado aos entrevistados se eles fariam reclamações no setor competente da instituição, com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas

no câmpus. Três alunos (P1, P3, P4) disseram que nunca fizeram algum tipo de reclamação no setor competente da instituição. O aluno P3 expôs que nunca fez reclamações, mas se precisasse ele não hesitaria em fazer. O participante P2 atribuiu nota três ao item e respondeu que o problema era sempre com o elevador do bloco onde assistia às aulas de estatística. O elevador era para cadeirante e sua velocidade dependia do peso existente, neste caso, como o aluno possuía estatura pequena, o deslocamento era muito lento, fazendo com que chegasse atrasado para o início da aula.

Os participantes do estudo realizado por Corrêa (2014) relataram que sempre reclamavam no setor competente da instituição, assim, como alguns alunos comentaram que nunca fizerem algum tipo de reclamação.

Barreiras atitudinais foram encontradas no estudos desenvolvidos por Emmel, Gomes e Bauab (2010), Castro (2011) e Guerreiro (2011). Nesta última, foram visualizadas bicicletas amarradas nos corrimãos, como obstáculo e carros estacionados no rebaixamento da calçada para acesso ao cadeirante.

Foi perguntado aos alunos se acionariam o Ministério Público para reivindicar seus direitos quanto à acessibilidade. Todos os entrevistados nunca consideraram acionar o Ministério Público (MP). No estudo de Corrêa (2014), 50% dos alunos entrevistados também expressaram da mesma opinião. O aluno P1 relatou que se acontecesse algum problema iria resolver na própria instituição. Os alunos P2 e P4 comentaram que sempre foram atendidos em suas necessidades. Já o aluno P3 disse não saber que podia chamar o Ministério Público. O oposto acorreu no estudo de Guerreiro (2011), no qual os alunos sinalizaram acionar o MP se seus direitos não fossem atendidos.

O câmpus possuia um setor denominado “Ouvidoria do Câmpus”, que tem entre outras atribuições, receber e encaminhar às respectivas Assessorias ou Diretorias do Câmpus as reclamações, queixas, críticas, sugestões, elogios e denúncias que estejam relacionadas ao bom funcionamento dos serviços esperados pela comunidade interna e externa.

Para enfrentar obstáculos e contorná-los, três dos entrevistados (P1, P2, P4) relataram que sempre contornavam o obstáculo físico e nunca se intimidaram com isso.

Em outro item analisado, os alunos (P1, P3) disseram que nunca se deslocavam o mínimo possível, para evitar conflitos. O aluno P1 falou que ia aonde precisava, sem problemas. A mesma resposta foi obtida na pesquisa de Corrêa (2014). O aluno P1 também comentou que, às vezes, ficava incomodado em pedir ajuda, pois pensava estar atrapalhando. O aluno P2 atribuiu nota tendendo a satisfação e não emitiu comentário, ele sempre se deslocava o mínimo possível. Mas, com relação em ser invisível para evitar constrangimento,

os entrevistados (P2, P3, P4) comentaram que nunca foi melhor ser invisível. Resultado semelhante foi detectado nos estudos de Guerreiro (2011) e Corrêa (2014).

Em relação a abandonar o curso por falta de acessibilidade, todos os participantes relataram que nunca pensaram em abandonar o curso por esse motivo. Pensamento semelhante foi observado no estudo de Guerreiro (2011).

No que se refere às barreiras atitudinais, os entrevistados disseram que nunca abandonariam o curso por causa dessas barreiras. Resultado parecido foi vivenciado no estudo de Corrêa (2014), no qual a maioria dos participantes nunca abandonaria o curso por este motivo. O entrevistado P2 comentou que uma pessoa pediu desculpas por tê-lo pré-julgado durante uma apresentação de trabalho de aula. Para o entrevistado, o pedido de desculpa serviu para sua superação. Já P3 disse ser muito persistente e nunca desistiria do curso.

Outro item avaliado foi em pedir ajuda para utilizar o ônibus, porém, este item não se aplicava aos participantes, pois a instituição não possuía ônibus de circulação interna. Resultado idêntico foi observado no estudo de Corrêa (2014).

No item referente aos recursos necessários para o desempenho acadêmico do aluno na instituição, entre os entrevistados, três alunos (P2, P3, P4) relataram não precisar deles para acompanhar as aulas. O aluno P1 relatou que quando precisava de alguma coisa, solicitava na biblioteca ou tirava xerox das apostilas. No estudo de Guerreiro (2011), foi detectado que a metade preferia comprar e a outra metade aguardava para que a instituição tomasse a iniciativa.

Após a aplicação da escala, foi perguntado se o entrevistado gostaria de fazer algum comentário sobre qualquer assunto que não tinha sido abordado na entrevista. O aluno P1 comentou que durante as aulas de laboratório não conseguia desenvolver as atividades de forma correta, pois as bancadas eram muito altas. Para ajudar a resolver o problema, entramos em contato com a coordenação do curso, no qual o aluno estava matriculado, que ficou de intervir junto ao setor de manutenção, para as providências necessárias. O aluno P2 indicou estar satisfeito com a estrutura disponibilizada no câmpus. O aluno P3 relatou que não dominava a língua de sinais, por isso não precisava de intérprete. Segundo ele, no começo, sentia dificuldade e sentava na frente para poder acompanhar as aulas. Com o tempo foi deixando de sentar nas cadeiras da frente e seus colegas só perceberam que ele tinha dificuldade porque olhava direto na boca, para entender os que as pessoas falavam. Sua comunicação era por meio de leitura labial e de forma oral.

Um dos participantes relatou que sua mãe o acompanhava durante sua presença na instituição para auxiliá-lo, como, por exemplo, levá-lo até a sala de aula, na sua ida ao

banheiro e, devido à escolha da mãe, não foi solicitado um funcionário que trabalhasse como cuidador de pessoas com deficiência.

Salienta-se que o câmpus, mesmo não tendo aluno que precisasse de intérprete, já possuía, em seu quadro de servidores, dois professores e um técnico administrativo com domínio da língua de sinais.

4.6 CONCLUSÃO

Avaliar a satisfação ou insatisfação dos estudantes auxilia na gestão e no planejamento do processo educativo. A satisfação está baseada no processo cognitivo e afetivo, se estes não forem alcançados, o estudante ficará insatisfeito.

Com a aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA, foi possível avaliar o nível de satisfação do aluno com deficiência matriculado no câmpus, considerando a satisfação da acessibilidade estrutural da instituição, satisfação operacional, por exemplo, informações do edital, recursos didáticos na seleção e para as aulas, acidentes, recursos na biblioteca, satisfação psicoafetiva, por exemplo, expectativa antes e depois de entrar na instituição, apoio dos professores e dos colegas de curso, atitudes diante dos obstáculos, por exemplo, ajuda para se deslocar, abandono do curso, barreiras atitudinais, entre outros.

De acordo com o estudo realizado, observou-se que os alunos entrevistados estão satisfeitos com a acessibilidade física existente na universidade. Porém, algumas dificuldades foram relatadas, como: a) a rampa de acesso ao bloco de salas de aulas que é muito inclinada e ainda, quando chove, fica muito escorregadia; b) o elevador de acesso às salas do bloco J3.

As questões relacionadas à satisfação psicoafetiva foram as que apresentaram as melhores notas. O bom relacionamento com os professores e com os colegas de curso se traduz em motivação e satisfação para o aluno, fatores importantes para a permanência do mesmo na instituição. Os alunos que interagem com o corpo docente ou com outros estudantes expressam satisfação com todos os aspectos da estrutura institucional.

As atitudes diante dos obstáculos também foram analisadas positivamente. Os participantes foram unânimes em mencionar que nunca pensaram em abandonar o curso por causa das barreiras físicas e atitudinais.

No que se refere à legislação, foi possível perceber que os alunos não conheciam a existências das leis que versam sobre a acessibilidade. Mesmo assim, notou-se a satisfação dos alunos com o compromisso da instituição em atender as suas eventuais necessidades.

O resultado mostrou que a instituição, apesar de dois itens da estrutura física que não atendiam as normas, no contexto geral, satisfazia a necessidades dos alunos com deficiência matriculados. Até o momento final da coleta de dados, a instituição não possuía matricula de aluno com deficiência visual, portanto, para o futuro, seria muito importante conhecer a opinião de futuros alunos com esse quadro.

Observou-se, durante a pesquisa, que na medida em que se identificava uma irregularidade, para atender aos alunos matriculados, a instituição imediatamente fazia a intervenção, com exceção da rampa de acesso ao primeiro bloco de salas de aulas, pois mesmo com uma reforma, não existe espaço físico para que as normas da NBR 9050 sejam atendidas. Provavelmente, será necessário a construção de uma rampa de acesso alternativa ou a colocação de uma plataforma móvel na rampa existente.

Os conhecimentos obtidos neste estudo foram importantes para conduzir as ações da instituição, visando à implantação de serviços de atendimento ao estudante. Os gestores também podem aproveitar os resultados da pesquisa para o planejamento de uma política educacional que incorpore as diferentes características dos alunos. Assim como, para o estabelecimento de normas, o planeamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços de ação dos docentes de forma que conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e melhor qualidade de formação.

Segundo os autores Camargos; Camargos; Machado (2006), a forma como o estudante se vê a si mesmo e o seu ambiente envolvente podem condicionar a satisfação. Trata-se da percepção em relação ao ensino, que pode ser entendida como a forma do aluno visualizar a realidade no quotidiano e formar juízo de valor baseado na sua leitura de ações, gestos, discursos, normas e nas atitudes de funcionários, direção e professores. Essa percepção com o passar do tempo tornar-se mais crítica tendo por causa o maior conhecimento sobre os serviços prestados pela universidade e com o maior envolvimento do estudante com esses serviços, o que torna mais precisa a formação da satisfação.

Para Astin (1993) a satisfação acadêmica constitui uma das dimensões afetivas da experiência do estudante no ensino superior. Essa satisfação contempla aspectos específicos atrelados à qualidade do ensino, ao currículo, ao relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e recursos da universidade, proporcionando a percepção do estudante sobre o ambiente acadêmico e intelectual da instituição.

A chegada do estudante com deficiência na universidade é uma vitória pessoal. Cabe à universidade a tarefa de oferecer as condições de acesso e permanência em suas dependências, concedendo o poder de autonomia, sem segregação e discriminação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DOIS ESTUDOS REALIZADOS

Os resultados obtidos no Estudo 1, que trataram da acessibilidade do câmpus, tendo em vista a determinação de rotas acessíveis, e do Estudo 2, que aferiu a satisfação dos alunos com vista a acessibilidade presente nas referidas rotas, permitiram as considerações que seguem:

a. A identificação e a avaliação das condições de acessibilidade física do câmpus foram determinadas a partir da aplicação de um protocolo pré-estabelecido que permitiu concluir pela presença de elementos que limitavam o deslocamento e o acesso dos alunos com deficiência, bem como dos elementos que contribuíam para facilitar as condições reais de acessibilidade.
b. Com a aplicação do referido protocolo também foi possível identificar as intervenções necessárias, no âmbito do campus, para em tempo oportuno adequar as rotas para uma acessibilidade plena.
c. Os projetos das novas edificações já contemplam a legislação em vigor.
d. Os resultados propiciaram a conclusão de que a estrutura arquitetônica da universidade, apesar da ausência de alguns elementos, é suficiente para assegurar a acessibilidade do aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida com exceção para os alunos com deficiência visual.
e. Em que pese as dificuldades relatadas pelos alunos, foi possível concluir que eles apresentam um ótimo nível de satisfação com a acessibilidade física oferecida pela universidade.
f. Com relação às questões pertinentes a satisfação psicoafetivas, concluiu-se que os alunos atribuíram notas de excelência a este quesito, visto que consideraram o interação com professores e colegas como fator preponderante para o acesso e permanência no campus.
g. Do ponto de vista dos aspectos que abordam a atitude dos alunos frente aos obstáculos, foi possível concluir que os alunos nunca cogitaram evadir-se da instituição em razão das barreiras físicas e/ou atitudinais.
h. O resultado final demonstrou que apesar de alguns itens relativos à estrutura física, tais como: a rampa de acesso ao primeiro bloco de salas de aulas com desnível maior que o permitido na legislação; a presença de escadas do bloco de salas de aula e desse bloco para a biblioteca, secretaria acadêmica e setor médico/dentista/psicologia e a presença de tapete sobressalente ao piso, na porta

de entrada, não atenderem totalmente a norma vigente, de modo geral, os alunos com deficiência apresentaram plena satisfação com vistas à acessibilidade na universidade.

i. Ainda do ponto de vista da estrutura física, constatou-se a inexistência de alguns elementos que constam do protocolo, conforme pode se constatar na conclusão do Estudo 1.

Diante do fato de que a metodologia desenvolvida neste trabalho pode ser aplicada para obtenção dos resultados apresentados, recomenda-se um estudo com a inclusão de alunos com deficiência visual, bem como, de rotas não contempladas no presente trabalho, como forma de aprimoramento dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica*, São Paulo, v.1, n. 2, 2002. p. 81-93.

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P. *Os Estudantes Universitários Desenvolvimento psicossocial.* In: E. MERCURI, & S.A.J. POLYDORO (Orgs.). *Estudante Universitário*: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, L. M.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. 2007. Disponível em: <http://www.fasb.edu.br/revista/index /php/conquer.article/view/pdfinterstitial27/0 >. Acesso em: 7 set. 2012.

ASTIN, A. W. What matters in College? *Four Critical Years revisited*. By Alexander W. Astin. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2943781. Acesso em: 15 abr. 2014.

ASTIN, A. W. Satisfaction with the college environment. In A. W. Astin, What matters in college? *Four critical years in revisited* (pp. 273-311). San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company, 1999. Disponível em: http://kvccdocs.com/KVCC/2013-Spring/FY125-OLA/content/L-17/Student Involvement Article.pdf. Acesso em: 15 abr. 2014.

AUDI, E. M. M; MANZINI, E. J. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: Descrição da metodologia para elaboração de um protocolo. Portal Vitruvius. ARQUITEXTOS 081. 07, ano 07, fev 2007. Texto especial 405 - fevereiro 2007, ISSN 1809-6298**.** Disponível em: http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/274**.** Acesso em: 24 abr. 2013.

BARBOSA, E. F. *Gerência da qualidade total na educação.* Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1993.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. A acessibilidade e os apoios pedagógicos disponíveis pra os alunos com deficiência na pós-graduação a partir do ponto de vista dos professore e coordenadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4, 2010. Natal. *Anais:* Inclusão Escolar e Social: novos aportes, novos contextos. Natal: EDUFRN, 2010. 1 CD.

BARBOSA, M. M.; GONÇALVES, A. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 11. 2012, Marília. *Anais:* XI Jornada de Educação Especial da UNESP – Marília. Marília: Oficina Universitária, 2012. 1CD.

BORGES, F. E. O. *Satisfação dos alunos com pós-graduação em educação especial* – domínio cognitivo e motor. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

BOGISCH, M. I. P. *O ensino da química na educação superior:* uma aprendizagem contextualizada e prática. Estudo de caso. 2001. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2001.

BRANDÃO, M. M. *Acessibilidade espacial para pessoas com deficiência visual:* discussão e contribuições para NBR 9050/2004. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BRANDO, A. M. P.; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. P. A experiência de uma professora com deficiência física no ensino superior. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4, 2010, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2010. Disponível em: www.lateca.uerj.net/publicacoes/anais/. Acesso em: 10 mai. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 12, de 17 de outubro de 1978. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1978. Seção 1, p. 16857.

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

_____. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Projeto de lei N° 4.767/98. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília: 1998.

_____. Portaria N° 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei N° 10.098, de 20 de dezembro de 2000. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação. *Programa TEC NEP* - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 2000.

_____. Portaria N° 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003.

_____. Decreto N° 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis N° 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Brasília, set. 2007.

_____. Portaria Normativa N° 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência. *Acessibilidade* – Legislação Federal. 264f. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

_____. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.

_____. Decreto N° 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: 2011.

_____. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa TECNEP. *Planejamento Estratégico e Tático para o Programa TECNEP na UTFPR***.** Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/equipe-e-contato/copy_of_departamento-de-educacao. Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portal Brasil. 2012. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos. Acesso em: 11 mai. 2013.

_____. Resolução/CD/FNDE N° 19, de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. Resolução/CD/FNDE N° 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050*: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em:

<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Inclusão:* Aluno com eficiência celebra acesso mais amplo à educação. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19296:aluno-com-deficiencia-celebra-acesso-mais-amplo-a-educacao&catid=202. Acesso em: 24 mar. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico:* Censo da educação superior de 2010. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000090&pid=S1413-65382013000200011000001&lng=enç. Acesso em: 24 mar. 2014.

CAMARGOS, M.A.; CAMARGOS, M.C.S.; MACHADO, C.J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. *Revista de Gestão da USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2006.

CAMBRUZZI, R. C. S. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. *Revista Educação Especial,* Santa Maria, v. 26, n. 46,| p. 351-366, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em: 02 jan. 2014.

CAMBIAGHI, S. Desenho Universal: Métodos e Técnicas para Arquitetos e Urbanistas**.** São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2007.

CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva*: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTANHO, D. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:* Um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria - RS. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.* 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CORRÊA, P. M. *Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil*. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CORRÊA, P. M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação o alunos com eficiência e percepção de coordenadores de cursos.* 2014. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. *Preâmbulo.* Disponível

em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 18 ago. 2014.

DISCHINGER, M. *Desenho universal nas escolas:* Acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo, 2004.

DISCHINGER, M. et al. *Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos:* Programa de acessibilidade às Pessoas com Deficiências ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: MPSC, 2012.

EMMANUELLI, M. N. *Acessibilidade física em bibliotecas universitárias:* um direito de todos. 2009. 82f. Monografia (Especialização em Gestão de Bibliotecas Universitárias) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

EMMEL, M.L.G.; GOMES, G.; BAUAB, J.P. Universidade com Acessibilidade: Eliminando Barreiras e Promovendo a Inclusão em uma Universidade Pública Brasileira. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde***.** DOI: 10.4034/RBCS. 2010.14.01.01. v. 14, n. 1, p.7-20, 2010.

ESPADINHA, A. C. G. *Modelo de Atendimento às Necessidades Educativas Especiais Baseadas na Tecnologia*: Estudo de Caso Centrado em Alunos Com Baixa Visão. 2010. 341F. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2010.

FERREIRA, N. M. C. *Educação inclusiva no ensino superior:* análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2012.

FIALHO, J.; SILVA, D. O. *Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias.* Perspectivas em Ciência da Informação. Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p.153-168, 2012.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na Escola, *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina.* Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002. Disponível em: http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460. Acesso em: 08 jun. 2014.

FREITAS, P. F., FONSECA, C. B., FIGUEIREDO, M. B. FIORINI, V. H. R. Análise dos itens necessários para acesso de portadores de deficiências físicas e sensoriais na UNICAMP. *Revista Ciência do Ambiente On-Line*, Campinas, v. 6, n. 1, jun. 2010.

GARCIA, L. M. *A deficiência na acessibilidade e desenvolvimento surdo na universidade.* 2002. 125f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIARETA, M. K. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da eenav. *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática Comunicação Científica.* Ijuí, 02 a 05

de junho de 2009.

GUERREIRO, E. M. B. R. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior*. Estudo de caso. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GRANADO, J.I. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*. Londrina, v.4, n.1, p. 33-54, dez. 2005.

KOTLER, P. *Administração de Marketing:* Análise, planejamento, Implementação e Controle. São Paulo: Atlas. 1998.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no câmpus da USP de Bauru. *Revista Brasileira de educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188. 2008.

LEAL, D. *A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual*: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANZINI, E. J. Um estudo sobre o acesso de pessoas com deficiência e sobre as 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, 2002.

MANZINI, E. J. et. al. Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A. BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.* Londrina: EDUEL, v. 9, p.185-192, 2003.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama.* v. 10, n. 1, Suplemento, p. 31-36, dez. 2005.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema NBA área de educação. In: BAPTISTA, C. R. et. al. *Educação Especial:* diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, 2001.

MAZZONI, A. A. *Deficiência x Participação:* um desafio para as universidades. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MEDINA, D. S.; RAIZER, K; PEREIRA W. J. N. Adequação da UNICAMP às necessidades dos Deficientes Físicos e Sensoriais. *Revista Ciências do Ambiente On-line*, Campinas, v. 2, n 1, 2006. Disponível em:

http://sistemas.ib.unicamp.br/be310/include/getdoc.php?id=124&article=38&mode=pdf. Acesso em: 02 jun. 2014.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso de estudantes com deficiência. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). *Práticas inclusivas nos sistemas de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009, p. 81-109.

MELO, I. S. C. *Um estudante cego no curso de licenciatura e música da UFRN:* questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005. *Anais...* Caxambu, 2005.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A. ; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p. 125-143, jun./set. 2011.

NOGUEIRA, F. L. B. M. *Inclusão de deficientes no ensino superior:* O trabalho docente frente ao processo de inclusão. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

NOGUEIRA, F. L. B. M. *Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades:* análise das condições de acesso para discentes surdos. 2012. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

NONATO, D. N. Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com eficiência. *Orbis: Revista Científica*, Campina Grande, v. 2, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.cesrei.com.br/ojs/índex.php/orbis/article/viewFile/63/4d1. Acesso em: 07 nov. 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A. ; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jun./set. 2011.

OLIVEIRA, C. B. *Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior*. 2009, 223f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

OLIVEIRA, E.T.G.; MANZINI, E.J. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: ALMEIDA et al. *Temas em Educação*: Múltiplos Olhares. Araraquara: Junqueira & Marina, 2008, p. 220-229.

PAULA, A. R.; BUENO, C. L. R. Acessibilidade no mundo do trabalho. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 2006, Brasília. *Caderno de textos...* Disponível em: http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/Acessibilidade%20no%20mundo%20do%20Trabalho.pdf. Acesso em: 09 jul. 2014.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Cadernos: edição: 2005 – n. 27. > Editorial > Índice > Resumo. Artigo. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, 2005.

PAULINO, V. C.; CÔRREA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008.

PEIXOTO, D. M. G. M. *Acessibilidade física ao meio edificado do campus universitário da UFES:* Discussão, diretrizes de projeto proposta de ações. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

PELLEGRINI, C. M. *Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.* 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

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

PERINI, T. I. *O processo de inclusão no ensino superior de Goiás:* a visão dos excluídos. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PICCELI, A. F. B. *O gerenciamento para a acessibilidade ambiental de pessoas com mobilidade reduzida.* Institucionalizando a Inclusão em uma Escola Universitária. 2009. 365f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINHEIRO, M. I. S., SILVA, E. R. P., RODRIGUES, L. R. Q. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. Relatos de Experiência. Inclusão Social, Brasília, v. 3, n. 1, p. 48-65, out. 2007/mar. 2008.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-UFS (Impr.),* Itatiba, v. 6, n. 1, p.11-17, jun. 2001.

REINERT, J. N.; REINERT, C. Estudante não é cliente: é parceiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃo, 2005, Brasília. *Anais Eletrônicos...* Brasília: ANPAD, 2005. 1 CD.

RODE, J. C. J. Satisfaction and life satisfaction revisited: a longitudinal test of an integrated model. *Human Relations*. Newbury Park, v. 57, n. 9, p.1205-1230, 2004.

RUIVO, T. M. *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física:* desafios e experiências em instituição de educação superior. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano**.** *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 19, n. 2, abr. 2001. 159. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312001000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2012.

SANTOS, A. C. N. *Acessibilidade da pessoa com deficiência física:* o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária professor José Aloísio de Campos**.** 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2012.

SANTOS, C. S. *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.* 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, C. S. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação.* Publicado na edição de jul/ago de 2004.

SCHLEICH, A. L. R. *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes.* 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica,* Itatiba, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SCHREINER, L. A. Linking Student Satisfaction and Retention. In. NOEL-LEVITZ, 2009. *Linking Student Satisfaction and Retention.* Disponível em: http://www.uwstout.edu/admin/provost/upload/LinkingStudentSatis0809.pdf. Acesso em: 29 abr. 2014.

SILVA, S. G. *Estudo de caso:* aplicação das normas técnicas de acessibilidade no módulo 3 do campus da universidade estadual de Feira de Santana, aplicado a deficiência física motora - cadeirante. 2011. (Monografia). Curso Engenharia Civil. Departamento de Tecnologia, Colegiado de Engenharia Civil, Universidade Estadual de Feira de Santana, ago. 2011.

SISTO, F. F.; MUNIZ, M.; BARTHOLOMEU D.; PASETTO, N. S. V.; OLIVEIRA, A. F.; LOPES, W. M. G. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica,* Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 45-55. , abr. 2008.

SOARES. A. C. S. *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:* ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, S. A., REINERT, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, pp. 399-414, set./dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007. Acesso em: 29 nov. 2013.

WALTER, S. A., TONTINI, G., DOMINGUES, M. J. C. S. (2005). Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. In: Encontro nacional dos programas de pós-graduação em administração, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, XXIX ENANPAD, 2005.