

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE E SATISFAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

EVALUATION OF ACCESSIBILITY AND SATISFACTION CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: A CASE STUDY

Tamara de LIMA¹

Eduardo Fernando NUNES²

Fernanda Cristina de SOUZA³

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo avaliar as condições de acessibilidade a diversos ambientes do *campus* de uma instituição pública de ensino e a satisfação de alunos com deficiência (auditiva e física) matriculados no ensino superior no que diz respeito aos aspectos estruturais, operacionais, psicoafetivos e atitudinais. O estudo justifica-se uma vez que as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos podem impactar diretamente na permanência e êxito no curso. Para a consecução dos objetivos propostos foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: a Escala de Satisfação e Atitudes e o Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior. A pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. Os resultados evidenciaram que a satisfação dos estudantes variou de acordo com as necessidades específicas de cada um. A satisfação psicoafetiva foi a que recebeu a melhor avaliação por parte dos estudantes, o que indica que eles se sentem incluídos na instituição e apoiados por professores e colegas. Além disso, foram verificados bastantes elementos acessíveis na instituição, mas se evidenciou a necessidade de algumas adequações.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Ensino superior. Estudantes com deficiência. Satisfação.

ABSTRACT: The present study aimed to evaluate the accessibility conditions to various campus environments of a public education institution and the satisfaction of special needs students (hearing and physical) enrolled in higher education with regard to structural, operational, psycho-affective and attitudinal. The study is justified since the accessibility conditions and student satisfaction can directly impact the permanence and success in the course of studies. To achieve the proposed objectives, two research instruments were used: the Satisfaction and Attitudes Scale and the Protocol for Accessibility Assessment in Higher Education Institutions. The research is a quantitative and qualitative approach, case study type. The results showed that student satisfaction varies according to their specific needs. The psycho-affective satisfaction received the highest rating from the students, indicating that they feel included in the institution and supported by teachers and classmates. In addition, a number of accessible elements were verified in the institution, but there was a need for some adjustments.

KEYWORDS: Accessibility. Higher education. Special needs students. Satisfaction.

INTRODUÇÃO

Os estudos em torno do acesso e permanência de estudantes do público-alvo da educação especial na educação superior dizem respeito à afirmação e reconhecimento do direito à educação de todas as pessoas, tal como preconizado pelo art. 205 da Constituição Federal de

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Presidente Prudente, SP. E-mail: tamara.lima@ifsp.edu.br

² Mestre em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR. E-mail: eduardonunes@ifsp.edu.br

³ Doutora em Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP. E-mail: fernanda.souza@ifsp.edu.br

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.07.p93>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

1988 (BRASIL, 1988) e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.396/1996 (BRASIL, 1996).

Segundo a Declaração de Salamanca, resolução da Organização das Nações Unidas que trata de princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva, o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p. 11)

Nesse sentido, a escola inclusiva não é aquela que apenas integra o estudante com deficiência ao seu convívio e rotina, mas aquela que age ativamente para o rompimento dos agentes dificultosos de sua participação plena, visando à igualdade de condições em relação aos demais estudantes.

É importante salientar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI/2008), tem como objetivo o

[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: **Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior** [...] (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Isso significa afirmar que a educação especial, como modalidade transversal da educação escolar, deve estar prevista até a educação superior, sendo garantido sistema educacional inclusivo. Para além dos debates sobre o acesso, a discussão em torno dos desafios para a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas Instituições de Ensino Superior (IES) mostra-se como uma questão a ser problematizada.

É nesse contexto de escola inclusiva que o conceito de acessibilidade ganha relevância; conforme a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 3º, inciso I:

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

A mesma legislação apresenta a definição de barreira à inclusão:

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

E também esclarece os tipos de barreiras existentes, dividindo-as em: a) barreiras urbanísticas, sendo aquelas relacionadas aos espaços públicos e privados de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas, aquelas presentes nas edificações públicas ou privadas; c) barreiras nos transportes, relacionadas aos meios de locomoção; d) barreiras de comunicação ou informação que são aquelas que limitam ou impedem a liberdade de expressão e a participação social; e) barreiras atitudinais, relativas a atitudes e comportamento que impeçam a participação social; e f) barreiras tecnológicas, no que tange ao acesso às tecnologias.

É possível ter uma dimensão da quantidade de dificuldades que as pessoas com deficiência encontram em seu cotidiano frente a ambientes pouco ou nada acessíveis. A tipificação das barreiras serve a um melhor entendimento dessas dificuldades e também a busca por soluções para retirá-las. É considerada pessoa com deficiência aquela que apresenta “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b).

Dessa maneira, o presente trabalho pretendeu compreender como estudantes com deficiência avaliam as condições de acessibilidade a diversos ambientes do campus de uma instituição de nível superior. Importante ressaltar que, no âmbito desta pesquisa, esse ambiente pode ser de natureza física ou imaterial, incluindo as relações inter e intrapessoais estabelecidas no cotidiano.

Como forma de levantar produções acadêmicas em torno da temática da educação especial em articulação com a educação superior foi utilizada para coleta de dados a base da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), com recorte temporal para produções publicadas a partir de 2016, ano em que foi aprovada a Lei 13.409/2016⁴ (BRASIL, 2016). Os descritores da busca foram: Educação especial; Ensino superior; Educação inclusiva; Educação Superior. Desse processo, selecionamos 3 (três) produções.

O trabalho de Ciantelli e Leite (2016) analisou as ações em torno dos núcleos de acessibilidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), beneficiadas pelo Programa Incluir - Acessibilidade no Ensino Superior, instituído no ano de 2005. Desse processo foi possível realizar levantamento das condições de acessibilidade das referidas IFES identificando as ações empreendidas pelos núcleos de acessibilidade, tais como as barreiras a serem superadas para a permanência e conclusão com êxito nos cursos superiores pelos estudantes com deficiência.

Maciel e Anache (2017) nos ajudam a problematizar as condições de acesso e permanência dos estudantes do público-alvo da educação especial no ensino superior ao analisarem o Programa Incluir por meio da análise documental e bibliográfica. Segundo as autoras, o referido programa vem sendo uma possibilidade para que esse público permaneça nas instituições públicas, desenvolvendo seus estudos.

Anache e Cavalcante (2018), ao considerarem o aumento das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior nos últimos quinze anos, problematizam as condições de permanência desse público, com recorte para uma instituição federal, por meio de metodologia exploratória, aproximando-se, segundo as autoras, da técnica do estudo de caso. Os resultados apontam para os desafios a serem superados, de modo que a instituição se torne mais acessível.

⁴ A Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou o texto da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD) nas instituições federais de ensino.

Dentre esses aspectos destaca-se a “[...] necessidade de investimento em infraestrutura, em mudança de concepção de currículo, na formação de professores e demais profissionais, na produção e veiculação de informações para disseminar a cultura da educação inclusiva [...]” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 115). Essas medidas tornariam viáveis as condições para que esse público concluísse a educação superior.

Os estudos revelam que, apesar do aumento das matrículas dos estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação na educação superior, a questão da permanência mostra-se como elemento fundamental para a garantia da inclusão escolar nesse nível da educação escolar, sendo o aspecto da acessibilidade um ponto a ser considerado nos estudos e pesquisas sobre a temática. Sendo assim, o nosso estudo justifica-se uma vez que as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos podem impactar diretamente na permanência e êxito no curso.

Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo geral realizar uma avaliação das condições de acessibilidade a diversos ambientes do *campus* de uma instituição de ensino pública. E, como objetivos específicos: avaliar o nível de satisfação de alunos com deficiência quanto à acessibilidade no *campus* em que estudam; identificar barreiras estruturais, operacionais, psicoafetivas e atitudinais diante de obstáculos encontrados na instituição.

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou-se de dois instrumentos de pesquisa diferentes: a Escala de Satisfação e Atitudes - ESA e o Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior.

A ESA foi construída por Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, em 2011, durante sua pesquisa de doutorado. O objetivo desse instrumento é identificar as barreiras estruturais, operacionais, psicoafetivas e atitudinais diante de obstáculos verificados nas instituições de educação superior por meio de um questionário semiestruturado.

Para o estudo que ora apresentamos aplicamos a ESA com dois estudantes com deficiência matriculados em uma instituição de ensino pública, sendo um com deficiência auditiva e outro com deficiência física. O primeiro, matriculado no 2º ano de um curso de Licenciatura e, o segundo, no 1º ano de um curso de Bacharelado. A esses alunos foram informados os objetivos da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao qual indicaram concordância e assinaram. A aplicação do questionário foi realizada em forma de entrevista semiestruturada presencial. Optou-se por preservar a identidade dos estudantes. Assim, ao longo do trabalho estes serão identificados pelas iniciais EDA (estudante com Deficiência Auditiva) e EDF (estudante com Deficiência Física). Também se optou por preservar a identidade do local onde a pesquisa foi realizada, sendo esse identificado ao longo do texto, genericamente, por Instituição de Ensino Pública (IEP) e nomenclaturas afins.

Já o Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior foi construído por Priscila Moreira Corrêa em sua tese de doutorado, defendida em 2014. Esse Protocolo é composto por 11 rotas que foram percorridas e avaliadas pelos pesquisadores conforme os critérios pré-estabelecidos no Instrumento. “Com as rotas é possível avaliar tanto o caminho, como todos os elementos arquitetônicos presentes” (CORRÊA, 2014, p. 27). A coleta dos dados foi realizada em uma manhã do mês de fevereiro de 2019 em condições

climáticas favoráveis (tempo ensolarado, sem ocorrência de chuvas) e durou em média 2 horas. Os pesquisadores utilizaram-se da folha impressa do protocolo, lápis e borracha. Também foram realizados registros fotográficos de alguns elementos para a composição de um estudo que, juntamente com os dados coletados, subsidiou uma proposta de adequação das condições de acessibilidade apresentada à direção-geral do *campus*.

Em relação ao tipo de abordagem, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso. De acordo com André (1984, p. 51), estudos desse tipo abordam a legitimidade do idiossincrático e do particular em si mesmos, ou seja, a investigação busca a “compreensão dos eventos particulares (casos). O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratada como entidade única, singular.”

Ainda, dadas as especificidades dos instrumentos de pesquisa utilizados (Escala e Protocolo) este trabalho é de abordagem quanti-qualitativa, com predominância dos aspectos qualitativos. O debate “pesquisa quantitativa *versus* qualitativa” já está, em grande medida, sendo superado. (DUARTE, 2009; SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 36-40; SOUZA; KERBAUY, 2017). Atualmente propõe-se o fim dessa dicotomia por meio da integração entre os dois métodos, considerando as múltiplas faces dos fenômenos analisados. Os dados foram analisados de forma descritivo-analítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir os resultados e análises provenientes da aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes e do Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior. Primeiramente, apresentam-se os resultados da ESA. Em seguida, apresenta-se os resultados da aplicação do Protocolo mediante a análise da observação dos elementos acessíveis e menos acessíveis ou inacessíveis.

DADOS GERAIS DOS RESPONDENTES

O estudante colaborador da pesquisa EDA é do sexo masculino, à época da aplicação da ESA (março de 2019) contava com 25 anos. É natural da mesma cidade em que o *campus* se localiza. Atualmente exerce atividade remunerada e estuda no período noturno, matriculado no 2º ano de um curso de Licenciatura de uma IEP. EDA nasceu com surdez, utiliza aparelho auditivo e faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Coursou a educação básica integralmente em escolas públicas de ensino regular, mas só foi acompanhado por Tradutor e Intérprete de Libras a partir da 1ª série do ensino médio. Declarou ter “um pouco” de conhecimento acerca da legislação brasileira sobre acessibilidade e não conhecer a NBR 9050 da ABNT que “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade” (2015).

EDF também é do sexo masculino, à época da aplicação da ESA (março de 2019) contava com 32 anos. É natural de uma cidade vizinha ao *campus*, mas atualmente reside na mesma cidade em que a IEP se localiza. É aposentado e está matriculado no 1º ano de um curso de Bacharelado em período integral. Coursou a educação básica integralmente em escolas públicas de ensino regular e nesta época não era cadeirante. EDF adquiriu deficiência física na

idade adulta e faz uso de cadeira de rodas para se locomover. Declarou não ter conhecimento acerca da legislação brasileira sobre acessibilidade, nem da NBR 9050 da ABNT.

SATISFAÇÃO ESTRUTURAL

A satisfação estrutural está relacionada à “estrutura física do campus, compreendendo os prédios e as vias internas de circulação”. (GUERREIRO, 2011, p. 114). Assim, diz respeito à satisfação:

[...] em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouros e telefones públicos;

Satisfação em relação às edificações de prédios públicos (alojamento, prefeitura, biblioteca, auditórios, ginásios, área de convivência, etc.) ou de iniciativa privada (bancos, setor de alimentação, reprografias, etc.) (GUERREIRO, 2011, p. 114).

Na ESA corresponde aos itens 1 a 18, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 1: ESA - Satisfação Estrutural

ESCALA DE SATISFAÇÃO E ATITUDES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - ESA								
1. O caminho até a minha sala de aula é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
					EDF		EDA	
2. Atravessar as vias internas no campus é ...								
Inseguro	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
					EDF		EDA	
3. As escadas (internas e externas que eu utilizo são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
							EDA	
4. As rampas (internas ou externas) que eu utilizo são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
			EDF				EDA	
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
							EDA/EDF	
6. Os elevadores que eu utilizo nos prédios são ...								
Inacessíveis	1	2	3	4	5	6	7	Acessíveis
7. Os espaços das salas de aulas são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
							EDA/EDF	
8. As portas de entrada das salas de aula são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
							EDA/EDF	
9. Os banheiros que utilizo são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados

							EDA/EDF	
10. A acessibilidade ao bebedouro é ...								
Ruim/ Inexistente	1	2	3	4	5	6	7	Boa/Excelente
							EDA/EDF	
11. A acessibilidade ao telefone público é ...								
Ruim/ Inexistente	1	2	3	4	5	6	7	Boa/Excelente
	EDA						EDF	
12. O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
						EDF	EDA	
13. O caminho até ao restaurante universitário é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
						EDF	EDA	
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
							EDA/EDF	
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são ...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
16. O caminho até os serviços de Bancos, ou caixas eletrônicos, é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
17. O caminho até os serviços de reprografia, gráfica ou livraria, é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
18. O caminho até os serviços de alimentação (lanchonete ou outro) é ...								
Inacessível	1	2	3	4	5	6	7	Acessível
						EDF	EDA	

Fonte: GUERREIRO, 2011.

Pela análise da ESA percebe-se que as perguntas 6, 15, 16 e 17 não foram respondidas pelos estudantes, já que essa IEP não possui elevadores, alojamento estudantil, bancos ou caixas eletrônicos e serviço de reprografia, gráfica ou livraria. Além disso, EDF não respondeu à questão 3, uma vez que o aluno não faz uso de escadas. As salas e laboratórios necessários para as aulas do curso de EDF foram todas alocadas no piso inferior. O acesso ao piso superior pode ser feito por meio de uma rampa.

Dentre as 13 questões avaliadas por ambos os alunos, 6 delas (5, 7, 8, 9, 10 e 14) receberam a nota máxima 7, o que corresponde à 46.15% dos itens respondidos. Os elementos avaliados como sendo mais adequados ou acessíveis dizem respeito ao rebaixamento das calçadas, espaços e portas de entrada das salas de aula, banheiros, bebedouros e o caminho até o ginásio de esportes.

Acerca dos outros 7 itens, percebemos que as questões que dizem respeito aos caminhos, às rotas internas do *campus* (1, 2, 12, 13 e 18) foram avaliadas com nota máxima pelo aluno com deficiência auditiva, mas com notas 5 (1, 2) e 6 (12, 13 e 18) pelo aluno que faz uso da cadeira de rodas. O elemento que recebeu nota menor de EDF foram as rampas (3), sendo que durante a aplicação da ESA o aluno relatou que a rampa que dá acesso ao Bloco 2 possui uma inclinação inadequada e que quase já caiu ao atravessá-la, sendo necessário contar com o auxílio dos colegas para percorrê-la com mais segurança.

Quanto à acessibilidade do telefone público (11), EDA atribuiu nota mínima a esse item. Isso porque a IEP possui telefone para surdos, porém, no momento de aplicação da ESA não estava em funcionamento.

Como era de se supor, a satisfação estrutural dos estudantes variou em decorrência das necessidades individuais de cada um, sendo que o estudante cadeirante se mostrou um pouco menos satisfeito que o aluno com deficiência auditiva.

SATISFAÇÃO OPERACIONAL

A satisfação operacional é “a satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência no campus, bem como os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo, para o desenvolvimento acadêmico” (GUERREIRO, 2011, p. 14). Assim, relaciona-se à satisfação:

[...] com o processo seletivo;

[...] em relação ao estacionamento;

[...] com o favorecimento de autonomia e locomoção (pisos táteis, escadas [...] com corrimão, rebaixamento de calçadas, faixa de segurança para pedestres elevada, placas de sinalização, informações em código de Braille, etc.);

[...] com relação ao desenvolvimento acadêmico (recursos pedagógicos, recursos operacionais, apoio de professores e colegas e participação em eventos internos). (GUERREIRO, 2011, p. 114).

A satisfação operacional corresponde aos itens 19 a 31 da ESA, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 2: ESA - satisfação operacional

19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam ...								
Inacessíveis	1	2	3	4	5	6	7	Acessíveis
	EDA						EDF	
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção ...								
Não foram atendidos	1	2	3	4	5	6	7	Foram atendidos
							EDA/EDF	
21. O instrutor/orientador/leitor que me auxiliou nas provas de seleção foi ...								
Ruim/ Incompetente	1	2	3	4	5	6	7	Excelente/ Competente
							EDA/EDF	

22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são...								
Inadequadas	1	2	3	4	5	6	7	Adequadas
							EDA/EDF	
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA					EDF		
24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas na instituição								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é ...								
Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Eficiente
							EDA/EDF	
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
					EDA		EDF	
Tipo de recurso material						Não preciso ()		
27. O recurso humano oferecido na biblioteca é ...								
Inexiste/ Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Bom/ Excelente
							EDA/EDF	
28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
							EDA/EDF	
29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos no <i>campus</i> é ...								
Ineficiente	1	2	3	4	5	6	7	Eficiente
							EDA/EDF	
31. Os recursos materiais disponibilizados nas palestras e outros eventos são ...								
Inadequados	1	2	3	4	5	6	7	Adequados
							EDA/EDF	

Fonte: GUERREIRO, 2011.

Com relação ao quesito satisfação operacional, a ESA propõe 13 itens a serem avaliados pelos estudantes. Os itens avaliados de forma mais positiva (20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31) dizem respeito aos recursos didáticos e humanos solicitados para a prova de seleção, às vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência no estacionamento, aos recursos humanos disponibilizados para acompanhar as aulas e aos recursos humanos e materiais disponibilizados em palestras/eventos. A avaliação positiva quanto à satisfação operacional corresponde à 69,23% dos itens avaliados. Importante ressaltar que, na época da aplicação

da ESA, o aluno EDA estava sendo auxiliado por dois intérpretes de Libras, que se revezavam durante os dias da semana.

Outra avaliação positiva relaciona-se ao fato dos estudantes terem declarado nunca terem sofrido acidente por conta de barreiras arquitetônicas/urbanísticas na instituição (24). No entanto, conforme já apontamos, EDF sinalizou o receio de sofrer algum acidente ao percorrer a rampa que dá acesso ao Bloco 2 e no item 23 indicou a necessidade de auxílio de terceiros para viabilizar sua locomoção pelo campus (nota 6). Por outro lado, assim como EDA, avalia que seu êxito acadêmico não depende da acessibilidade física dos ambientes (26).

EDA atribuiu nota mínima ao item 19 que diz respeito às informações para pessoas com deficiência contidas no edital de seleção. Como o estudante é usuário da Libras, isso quer dizer que o edital não estava traduzido para essa língua, apontando para a necessidade da instituição de oferecimento de tal recurso de acessibilidade comunicacional. EDA também atribuiu nota 5 aos recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas (26), apontando para a necessidade de melhor adequação desses materiais.

SATISFAÇÃO PSICOAFETIVA

A satisfação psicoafetiva diz respeito à “satisfação intra e interpessoal do aluno com deficiência com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição” (GUERREIRO, 2011, p. 114). Está relacionada à satisfação com relação às expectativas prévias, ao sentimento de segurança pessoal (intrapessoal) e inclusão social por parte da instituição, professores e colegas (GUERRERO, 2011).

Na ESA, a satisfação psicoafetiva corresponde aos itens 32 a 38, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 3: ESA - satisfação psicoafetiva

32. Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram ...								
Negativas	1	2	3	4	5	6	7	Positivas
							EDA/EDF	
33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são...								
Negativas	1	2	3	4	5	6	7	Positivas
							EDA/EDF	
34. É constrangedor me deslocar no <i>campus</i> .								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/EDF							
35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
							EDA/EDF	

36. Sinto-me incluído na instituição.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
							EDA/EDF	
37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
							EDA/EDF	
38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.								
Muito pouco	1	2	3	4	5	6	7	Muito intensamente
							EDA/EDF	

Fonte: GUERREIRO, 2011.

Com relação à satisfação psicoafetiva, todos os itens receberam nota máxima por ambos estudantes, que avaliaram os 7 itens de forma idêntica. Declararam que possuíam expectativas positivas em relação à instituição e que elas continuaram positivas após o ingresso e que se envolvem muito intensamente com o curso. Sentem-se incluídos na instituição e apoiados por professores e colegas para integração no curso e não se constroem ao deslocarem-se pelo *campus*.

Percebe-se que houve uma avaliação positiva dos estudantes acerca da ausência de barreiras atitudinais por parte de colegas e professores, com demonstração de sentimento de inclusão no curso, tal como na instituição.

ATITUDE DIANTE DE OBSTÁCULOS

Neste item avaliaram-se os comportamentos diante das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, atitudinais, decorrentes de transportes não adaptados e da falta de recursos pedagógicos e operacionais (GUERREIRO, 2011).

Na ESA, a atitude diante de obstáculos corresponde aos itens 39 a 48 conforme demonstrado abaixo:

Quadro 4: ESA - atitude diante de obstáculos

39. Peça ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
						EDF		
40. Faça reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no <i>campus</i>								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDF							

41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
							EDF	
43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
44. Às vezes é melhor ser “invisível” para evitar constrangimentos.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA/ EDF							
47. Não me constrange pedir ajuda para usar o ônibus no campus.								
Muito pouco/ nunca	1	2	3	4	5	6	7	Muito/Sempre
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição.								
Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Sempre
	EDA				EDF			

Fonte: GUERREIRO, 2011.

Com relação às atitudes diante de obstáculos/barreiras encontradas podemos perceber que, no geral, essas têm se mostrado positivas. Ambos estudantes declararam que não deixam de deslocarem-se no *campus* para evitar conflitos de acessibilidade (43). Além disso, sinalizaram que a falta de acessibilidade (45) ou as barreiras atitudinais (46) encontradas não os fazem pensar em abandonar o curso. E, ainda, indicaram discordância com a frase “Às vezes é melhor

ser ‘invisível’ para evitar constrangimentos” (44). EDF ainda sinalizou que quando encontra qualquer obstáculo procura contorná-lo e não se intimida (42).

No entanto, com relação às reivindicações quanto às suas necessidades e acessibilidade física ou comunicacional não atendidas, ambos declararam não considerar acionar o Ministério Público (41). EDF ainda indicou que não faz reclamação ao setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no *campus* (40) e EDA não respondeu essa questão. Restaria saber se os estudantes não fazem reivindicações porque sentem que suas necessidades estão sendo bem atendidas ou porque têm algum tipo de receio. EDF, por exemplo, somente sinalizou a insegurança ao atravessar a rampa que dá acesso ao Bloco 2 por ocasião da aplicação da ESA. E, nessa parte da ESA, EDF indicou com nota 6 que pede ajuda para deslocar-se no *campus* sem constrangimento (39), o que pode ser avaliado positivamente, indicando que o aluno não se constrange pela sua deficiência e tem um bom relacionamento com os colegas. Por outro lado, denota a falta de total autonomia para a locomoção nos diferentes ambientes do *campus*. Outro dado que merece atenção é o fato de EDF demonstrar preferência por comprar os recursos de que necessita para seu desempenho acadêmico do que solicitar à instituição (48).

O item 47 não foi respondido pois não há circulação de ônibus no ambiente interno do *campus*, além de ambos, no momento da aplicação da ESA, não estarem utilizando esse meio de transporte.

AValiação DAS CONdições DE ACESSIBILIDADE

A análise apresentada seguir pautou-se em um Protocolo para Avaliação da Acessibilidade em Instituições de Ensino Superior composto por 11 rotas, a saber:

- Rota 1 – da entrada da faculdade para o bloco de salas de aula;
- Rota 2 – do bloco de salas de aula para a biblioteca;
- Rota 3 – do bloco de salas de aula para o local do xerox;
- Rota 4 – do bloco de salas de aula para a sala dos professores e departamentos;
- Rota 5 – do bloco de salas de aula para o laboratório de informática;
- Rota 6 – do bloco de salas de aula para o refeitório, restaurante universitário e cantina;
- Rota 7 – do bloco de salas de aula para o banco;
- Rota 8 – do bloco de salas de aula para o prédio administrativo;
- Rota 9 – do bloco de salas de aula para a seção de graduação;
- Rota 10 – do bloco de salas de aula para o anfiteatro;
- Rota 11 – do bloco de salas de aula para o Centro Acadêmico e/ou diretório acadêmico. (CORRÊA, 2014, p. 27)

As rotas foram percorridas pelos pesquisadores e avaliadas conforme critérios estabelecidos no instrumento. Importante indicar que o *campus* analisado não possui todas as 11 rotas. Portanto, nem todas foram avaliadas, são elas: rotas 3, 7, 10 e 11.

Os elementos arquitetônicos constantes do Protocolo são: rampas, elevadores e escadas; portão de entrada da instituição; portão ou portas; valetas de água; tapetes e capacho; piso podotátil; totem; placas de sinalização; telefones públicos; bebedouros; largura dos corredores, caminhos ou passarelas; carteiras; terminais de computadores; balcão de atendimento da seção de graduação; anfiteatro; estacionamento sinalizado para veículos de usuários de cadeira de rodas; ponto de ônibus; caminhos ao ar livre; coberturas nas passarelas; guias rebaixadas; faixa de segurança para pedestre; semáforo sonoro; banheiro; biblioteca; objetos encontrados e atitudes pessoais (CORRÊA, 2014).

Importante ressaltar também que nem todos os elementos foram encontrados na instituição, são eles: elevadores, tapetes e capachos, totem, anfiteatro e semáforo sonoro (nem sem som). O prédio analisado é composto por dois blocos de salas e uma quadra poliesportiva.

Após análise dos dados, foram identificados como elementos acessíveis: vaga de estacionamento reservada para pessoa com deficiência na entrada do *campus*; rampa de acesso, desde a entrada principal do *campus* às salas de aula do Bloco 1 (piso inferior) e Bloco 2; presença de piso podotátil no Bloco 2; passarelas ao ar livre dispõem de guias rebaixadas; existência de portas com larguras adequadas e revestimentos resistentes a bengalas, muletas e cadeiras de rodas na sua parte inferior; corredores, caminhos e passarelas de circulação apresentam mais de 1,20 m de largura; caminhos ao ar livre são constituídos por passarelas definidas em todo o caminho; as valetas de água são cobertas (placa de cimento com furos); no acesso à sala dos professores há rampas com corrimãos de um lado e com dois tipos de altura; existência de escadas com corrimãos dos dois lados e com dois tipos de altura; carteiras, terminais de computadores e bebedouros acessíveis para usuários de cadeiras de rodas no piso térreo.

E, como elementos menos acessíveis ou inacessíveis: existência de telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas e para alunos surdos, porém, não estavam funcionando; existência de bebedouro com altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas, mas com necessidade de manutenção; na Biblioteca, a distância entre as estantes de livros é de no mínimo 0,90m de largura, mas não há espaço para manobra de cadeira de rodas a cada 15m, já que a biblioteca não apresenta essa dimensão; as rampas de acesso aos Blocos 1 e 2 necessitam de corrimãos; a rampa que dá acesso ao Bloco 2 possui inclinação inadequada; existência de portas sem revestimentos resistentes a bengalas, muletas e cadeiras de rodas na sua parte inferior; necessidade de sinalização em Libras e Braille; existência de piso podotátil apenas em algumas partes da rota; rampas sem corrimãos com cores contrastantes; passarelas ao ar livre não são constituídas por cobertura contra a chuva; os centros de leitura, os locais de pesquisa, fichários, salas para estudo e leitura, terminais de consulta e balcões de atendimento são acessíveis para usuários de cadeira de rodas apenas em alguns locais.

Percebe-se que a IEP analisada possui bastante elementos acessíveis, necessitando de algumas adequações para que a acessibilidade seja garantida de forma mais adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à aplicação da ESA percebe-se, de modo geral, que as respostas dos estudantes variaram considerando suas necessidades específicas. Tanto é que no quesito “satisfação estrutural”, que se relaciona à estrutura física do *campus*, o aluno cadeirante demonstrou-se um pouco menos satisfeito que o aluno com deficiência auditiva, que não necessita de muitas adaptações nesse aspecto. A avaliação de EDA apenas salientou a importância da manutenção no telefone público acessível para surdos.

A avaliação da satisfação operacional revelou-se como sendo bastante positiva por parte dos estudantes, apresentando problemas na autonomia de locomoção de EDF, que indicou a necessidade de auxílio de terceiros para deslocar-se no *campus*. Outro problema evidenciado foi com relação às informações do edital de seleção, que não estava acessível em Libras, além dos recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas não estarem totalmente adequados para EDA. Tais elementos apontam para a necessidade de adequações por parte da instituição.

A satisfação psicoafetiva foi a que recebeu a melhor avaliação por parte dos estudantes, sendo que todos os itens receberam nota máxima. Isso demonstra o sentimento de inclusão vivenciado pelos estudantes em relação à instituição, aos colegas e aos professores.

Da mesma forma, também pudemos notar que os estudantes possuem um comportamento positivo em relação aos obstáculos e barreiras encontradas, sendo que indicaram que elas não são potenciais motivadores para a desistência do curso.

Com relação à aplicação do Protocolo para Avaliação da Acessibilidade, foram verificados bastantes elementos acessíveis, mas se evidenciou a necessidade de algumas adequações que foram elencadas e entregues à direção-geral do *campus*, são elas: implementar corrimãos com duas alturas e com cores contrastantes nas rampas que fazem o acesso entre os Blocos 1 e 2, ou melhor, eliminar as rampas construindo um caminho elevado entre os blocos que também serviria como um redutor de velocidade, pois há trânsito de veículos neste espaço, e cobrir esta passarela ao ar livre; providenciar cobertura das passarelas ao ar livre, pois essas não dispõem de proteção contra a chuva; sinalização de alerta com contraste de cores para pessoas com baixa visão; adequar o piso podotátil para que atenda a toda a instituição; implementar sinalização em Braille e Libras em toda a instituição; manutenção de telefone público; manutenção de bebedouros; ampliar o espaço de circulação interna da biblioteca, permitindo a circulação de cadeira de rodas até as prateleiras de livros e cabines de estudo individual.

Podemos concluir que tanto a aplicação da ESA quanto do Protocolo para Avaliação de Acessibilidade facilitou a identificação dos elementos presentes na instituição ao direcionarem o olhar dos pesquisadores para aspectos específicos relacionados à acessibilidade e à satisfação dos estudantes. Esperamos que essa pesquisa possa embasar ações por parte da instituição que minimizem as barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência e contribua para a sua permanência e êxito no curso.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A.; DUARTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 03 de ago. 2019.

BRASIL. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016, Seção 1, p. 3.

CIANTELLI, A. P.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, jul.set. 2016.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de curso**. 2014. 281 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, 2009. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf> Acesso em: 5 maio 2019.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior quanto ao acesso e permanência: um estudo de campo na UFSCar**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, dez. 2017.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em Educação. **Revista de Educação e Filosofia**, v. 3, n. 61, p. 21-44, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

Recebido em: 16 de setembro de 2019

Modificado em: 02 de dezembro de 2019

Aceito em: 12 de dezembro de 2019 5