



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Josilene Aparecida Sartori Zampar

INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA

São Carlos, São Paulo
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Josilene Aparecida Sartori Zampar

INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientação: Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

São Carlos, São Paulo
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Z26iu

Zampar, Josilene Aparecida Sartori.
Integração à universidade na percepção de estudantes
com deficiência / Josilene Aparecida Sartori Zampar. -- São
Carlos : UFSCar, 2015.
103 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência. 3. Ensino superior.
4. Integração. I. Título.

CDD: 371.9046 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Josilene Aparecida Sartori Zampar, realizada em 24/02/2015:

Profa. Dra. Tania Maria Santana de Rose
UFSCar

Profa. Dra. Ana Lucia Cortegoso
UFSCar

Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite
UNESP

Dedico este trabalho à minha família,
sempre presente nos momentos felizes e
difíceis: marido, pais, irmãos e sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos de desânimo e de dificuldade.

À minha orientadora, Profa. Tânia, pelos momentos de aprendizagem, pelas palavras de incentivo e compreensão, presentes em todo o período de convívio.

Às professoras Ana Lúcia Cortegoso e Lúcia Leite, por aceitaram prontamente participar da banca, trazendo contribuições valiosas.

Às professoras Acácia, Lídia e Marie Claire, pela disposição em participar da banca como suplentes.

Aos coordenadores de curso da universidade, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, pela confiança e grande contribuição, ao disponibilizarem seu tempo para relatar com detalhes sobre sua vida na universidade.

À Eliane, secretária do PPGEEs, sempre disposta a ajudar e tirar dúvidas com toda a paciência.

Às colegas Esmeralda e Lilian, pelas conversas e ajuda, apesar de pouco convívio.

Às colegas que acabaram se tornando amigas, Ana Célia, Isadora, Camila e Jaqueline, pelos momentos felizes, pelas trocas de ideias e pela ajuda.

À minha ex-chefe, Mara Morassutti, pelo incentivo, por toda a ajuda e por autorizar que eu me afastasse das atividades do trabalho.

À minha atual chefe, Wânia Moreira, pelo incentivo, confiança e apoio, apesar do pouco tempo que trabalhamos juntas.

À Profa. Maria Sílvia, que gentilmente abdicou de um pouco de seu tempo para auxiliar na parte do trabalho que exigia conhecimentos estatísticos.

A todos os meus colegas de trabalho, pela compreensão, pelas conversas, pelo incentivo, especialmente à Sueli Perea, Tainá, Fábio Lagoeiro, Aleandro, Jônatas e Alessandra Sudan.

Agradecimentos especiais são direcionados:

Aos meus pais José e Ana, por me incentivarem e me ensinarem o verdadeiro valor do esforço e dedicação. Por estarem presentes em todos os momentos, me auxiliando em tudo o que fosse possível.

Ao meu marido Claudinei, por acompanhar sempre de perto todo o trabalho, sendo paciente e me apoiando.

Aos meus irmãos Elaine e Evandro, por toda a ajuda, por estarem sempre presentes em minha vida, mas compreenderem os necessários momentos de ausência e a pouca ajuda que pude oferecer a eles durante todo esse período.

Aos meus sobrinhos Raul, Cauã, Natália e Vinícius que, apesar de muito pequenos, foram capazes de compreender a importância do meu trabalho e que, muitas vezes me fizeram companhia em tardes de estudo, ficando “quietinhos” assistindo desenho na TV.

Aos demais familiares, por acompanharem, compreenderem os momentos de ausência e reconhecerem meu esforço, especialmente minhas primas Valentina, Karla, Alessandra e Beth e minha cunhada Patrícia.

Estejam certos de que colaboraram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse finalizado. Espero um dia poder retribuir.

ZAMPAR, J. A. S. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência.** 103f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial – PPGEEs. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2015.

Resumo

A integração do estudante ao Ensino Superior envolve o processo de enfrentamento de múltiplos desafios decorrentes de novas demandas nas áreas de hábitos e competências de estudo; das relações interpessoais com colegas e professores; pessoal, vinculada ao bem estar psicológico; escolha do curso e carreira e da percepção e avaliação das condições oferecidas pela instituição de Ensino Superior. As pesquisas mostram que a qualidade da integração está associada ao sucesso acadêmico e à permanência dos estudantes na universidade. Neste estudo, pretendeu-se identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de estudantes com deficiência. Foram participantes cinco estudantes de cursos de graduação presencial de uma universidade pública, sendo duas estudantes com deficiência auditiva, duas com deficiência visual e um com deficiência física. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada dirigida para verificar as percepções dos participantes acerca dos apoios recebidos no Ensino Médio e quanto ao enfrentamento dos desafios nas áreas pessoal, das relações interpessoais, dos estudos, relação com a instituição e com o curso e carreira. Foi também aplicado o Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r, instrumento de avaliação proposto para avaliar a qualidade do enfrentamento dos desafios nas cinco áreas componentes do processo de integração à universidade. Os relatos dos estudantes foram submetidos a uma análise de conteúdo e organizados em categorias pertinentes às cinco dimensões das vivências acadêmicas. Foram calculados os escores médios obtidos por cada participante nas cinco dimensões avaliadas no QVA-r. Os resultados indicam que o enfrentamento dos desafios relativos à instituição e ao estudo foi percebido como negativo, sendo destacadas práticas pedagógicas inadequadas para atender às necessidades educacionais especiais; falha na disponibilização de materiais didático-pedagógicos; falta de apoio da universidade e acessibilidade física precária. Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes percebe-se estabelecendo relações interpessoais positivas com os colegas, sendo esse apoio considerado básico para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes com deficiência. Escores médios relativos a cada uma das dimensões indicam aspectos não apreendidos pela entrevista, tais como percepções tendendo a negativas quanto ao bem estar psicológico e autoconfiança e dificuldades quanto às competências e hábitos de estudo. Conclui-se que o estudo contribui para o entendimento do processo de integração do grupo estudado, visto que possibilitou a identificação de como os desafios em múltiplas dimensões estavam sendo enfrentados. Discute-se a importância da integração à universidade para estudos com interesse na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e subsídios para medidas que poderiam representar melhoria do processo de integração dos estudantes.

Palavras-chave: Deficiência. Ensino Superior. Integração à universidade. Educação Inclusiva.

Abstract

The student integration to higher education involves the process of facing multiple challenges from new demands in the areas of habits and study skills; interpersonal relationships with colleagues and teachers; personal, linked to psychological well-being; choice of course and career and the perception and evaluation of the conditions offered by the higher education institution. Research shows that the quality of integration is associated with academic success and students permanence at the university. The aim of this study was to identify the perceptions of the integration process to the university of a group of students with disabilities.

Participants were five undergraduate students from classroom in a university, two of them with hearing loss, two visually impaired and one physically disabled. Data were collected through a semi-structured guided interview to verify participants' perceptions about the support received in high school and how to face the challenges in personal areas, interpersonal relationships, studies, relationship with the institution and with the course and career. It was also applied an Academic Experiences Questionnaire - QVA-r, evaluation instrument proposed to assess the quality of facing challenges in five areas components of the integration process to the university. The students reports had a content analysis and were organized into categories from the five dimensions of academic experiences. The average scores obtained by each member in the five dimensions assessed in QVA-r were calculated. The results indicate that facing the challenges of the institution and the study was perceived as negative, and highlighted the teachers' lack of preparation to meet the special educational needs; failure in the provision of educational and teaching materials; lack of support from the university and poor physical accessibility. The results showed that most students realize themselves establishing positive interpersonal relationships with colleagues, and this support is the basic for the permanence and the academic progress of students with disabilities. Medium scores for each dimensions indicate aspects not seized the interview, such as perceptions tending to negative in relation of psychological well-being and self-confidence and difficulties related to the skills and study habits. It can be concluded that the study contributes to the understanding of the studied group integration process, since it was possible to identify the challenges in multiple dimensions that were being faced. It is discussed the importance of integration to university to studies interested the inclusion of students with disabilities in higher education and subsidies for measures that could represent student integration process improvement.

Key words: Disability. Higher Education. Integration to university. Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS E TABELA

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Caracterização dos participantes | 42 |
| Quadro 2 – Fontes de indicação dos estudantes participantes da pesquisa | 46 |
| Quadro 3 – Categorização da entrevista | 50 |
| Quadro 4 – Percepções sobre os apoios recebidos durante o Ensino Médio | 59 |
| Quadro 5 – Aspectos institucionais indicados como dificultadores e favorecedores do aproveitamento acadêmico | 60 |
| Quadro 6 – Percepções sobre os aspectos pessoais relativos à integração à universidade | 63 |
| Quadro 7 – Percepções sobre os aspectos interpessoais relativos à integração à universidade | 64 |
| Quadro 8 – Percepções sobre os aspectos relativos à carreira | 66 |
| Quadro 9 – Percepções sobre os aspectos relativos ao estudo | 67 |
| Tabela 1 – Pontuação média geral e por dimensão do QVA-r de cada participante | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 10 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR | 15 |
| 1.1 A inclusão de estudantes com diferentes deficiências: exigências de acessibilidade e adaptações no ensino | 15 |
| 1.1.1 Definição de deficiência | 17 |
| 1.1.2 Estudante com deficiência visual | 19 |
| 1.1.3 Estudante com deficiência auditiva | 20 |
| 1.1.4 Estudante com deficiência física | 22 |
| 1.2 A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: contribuições da pesquisa | 24 |
| CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR PARA O ESTUDO DA INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA | 30 |
| 2.1 Estudos sobre a integração de estudantes ao Ensino Superior | 33 |
| 2.2 Estudos sobre integração e sucesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior | 38 |
| OBJETIVO | 40 |
| CAPÍTULO 3 - MÉTODO | 41 |
| 3.1 Participantes | 41 |
| 3.1.1 Caracterização dos participantes | 41 |
| 3.1.2 Recrutamento dos participantes | 44 |
| 3.2 Instrumentos utilizados | 46 |
| 3.2.1 Roteiro de entrevista | 47 |
| 3.2.2 Questionário 1 – Caracterização pessoal | 47 |
| 3.2.3 Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r | 47 |
| 3.3 Procedimento de coleta de dados | 48 |
| 3.4 Tratamento e análise dos dados | 49 |
| 3.4.1 Entrevistas | 50 |
| 3.4.2 Questionários | 54 |
| CAPÍTULO 4 - RESULTADOS | 56 |
| 4.1 Resultados referentes às vivências acadêmicas na universidade | 56 |
| 4.2 Resultados obtidos por meio da realização das entrevistas | 58 |
| 4.2.1 Resultados referentes às percepções sobre os apoios recebidos no Ensino Médio | 59 |
| 4.2.2 Resultados referentes às percepções sobre os aspectos institucionais | 60 |
| 4.2.3 Resultados referentes às percepções sobre os aspectos pessoais | 63 |
| 4.2.4 Resultados referentes às percepções sobre as relações interpessoais | 64 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.5 Resultados referentes aos aspectos relacionados à carreira | 65 |
| 4.2.6 Resultados referentes aos aspectos relacionados aos estudos | 66 |
| CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS | 84 |
| APÊNDICE A – OFÍCIO ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO | 91 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1 | 92 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA ADAPTADO DE ABREU (2011) | 93 |
| APÊNDICE D – TCLE | 94 |
| APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM EXEMPLOS DE TRECHOS DOS RELATOS | 95 |
| ANEXO A – QVA – r (GRANADO et al, 2005) | 102 |

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área de Educação Especial surgiu cedo, bem antes do ingresso na universidade. Na fase dos cursos preparatórios para o vestibular, em meio a tantos anseios e receios quanto à escolha da profissão, começaram a surgir os primeiros indícios de uma possível propensão para a área.

As primeiras reflexões sobre que profissão escolher, naquele momento permitiram apenas confirmar que o interesse era pela área de humanidades, sem saber ao certo que curso seria. Entre muitas idas e vindas quanto à escolha do curso, tive oportunidade de participar de um programa de orientação vocacional, que me ajudou a descobrir que meu curso seria o de Psicologia! Psicologia porque eu queria trabalhar nessa área, mas com crianças com deficiência. A Pedagoga que me orientou tentou me convencer de que, para ter contato com essa população, eu poderia trabalhar com o ensino delas, cursando Pedagogia. Mas eu não quis acreditar, eu tinha escolhido minha profissão! No entanto, ao passar um tempo tentando ingressar no curso de Psicologia, tive a oportunidade de refletir e perceber que o meu desejo era, na verdade, ensinar aquelas crianças.

Foi então que eu redescobri minha profissão: Pedagoga! Passei no vestibular para o curso de Pedagogia da UFSCar e da Unesp, mas escolhi a segunda, que me proporcionaria a formação de Educadora Especial. Na universidade, ficava maravilhada com cada assunto, com cada aula, com cada estudo sobre as diferentes deficiências, suas causas e como lidar com elas, embora cada situação fosse peculiar e não houvesse uma fórmula pronta para a resolução dos desafios que porventura se apresentassem na sala de aula.

Ao concluir o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar como professora de Educação Infantil, que nunca foi uma área que me interessou, mas com a qual acabei me identificando muito. Após um tempo, passei a trabalhar simultaneamente como professora de Educação Especial em um projeto que fazia atendimento individualizado a crianças matriculadas na Educação Infantil e que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial.

Foi um período maravilhoso, de muitos aprendizados e de muita realização pessoal, tamanha era a satisfação com a profissão que eu exercia. No entanto, as inseguranças sobre não ser uma professora efetiva me fizeram buscar outras oportunidades, embora inicialmente sem muita intenção de realmente mudar de área.

Fiz uma prova para ocupar um cargo administrativo, que exigia a formação em Pedagogia. Fui convocada, um ano após a realização da prova, para ingressar como Técnica em Assuntos Educacionais na UFSCar. Naquele momento muitas dúvidas surgiram sobre deixar a sala de aula, local de muita alegria para mim. O cargo efetivo falou mais alto e eu decidi: vou para a UFSCar.

Embora inicialmente as tarefas desenvolvidas não possuíssem relação alguma com minha formação, também me identifiquei e gostei do trabalho. Porém, minha história com a Educação Especial não iria acabar dessa forma e logo me vi fazendo inscrição para um curso promovido pela universidade, em parceria com o Núcleo Incluir, sobre sensibilização da comunidade em relação às pessoas com deficiência visual inseridas na universidade. No semestre seguinte, fiz o mesmo curso destinado à sensibilização sobre deficientes auditivos. Infelizmente, não houve continuidade na oferta desses cursos, que proporcionaram inúmeras reflexões e dúvidas sobre como os estudantes com deficiência percebiam seu cotidiano na universidade.

Depois de um tempo, me interessei em cursar mestrado e acabei conhecendo a Professora Tânia em uma disciplina ministrada por ela, a qual cursei como aluna ouvinte. A partir daí começamos a pensar em um projeto de pesquisa para o mestrado que contemplasse, ao mesmo tempo, o meu interesse pela Educação Especial e minha área de atuação profissional, ligada a estudantes de graduação.

Tive oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos pela professora Tânia na área da integração à universidade dos estudantes, com base nos estudos portugueses, principalmente do professor Leandro Almeida.

Demos início, então, ao desenvolvimento deste projeto, que buscou identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de estudantes com deficiência.

INTRODUÇÃO

O crescente aumento da população universitária tem se configurado como realidade em muitos países, inclusive no Brasil. Esse fato pode ser atribuído a diversos fatores, como pressão social por um melhor nível de escolarização, dadas as exigências cada vez maiores para a conquista de um emprego e também à abertura das universidades aos novos públicos, como grupos étnicos minoritários, populações menos favorecidas economicamente, pessoas com deficiência, entre outros segmentos (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERRARI; SEKKEL, 2007).

Segundo dados disponibilizados pelo INEP, referente ao Censo da Educação Superior, em um período de 10 anos houve crescimento de 158% no número de ingressos nas universidades brasileiras: de 573.900 em 1997 para 1.481.955 em 2007. Em 2011, esse número subiu para 2.346.695, representando um aumento de 58% no número de ingressos, em um período de quatro anos.

A democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil tem resultado não somente no aumento progressivo de pessoas ingressando nas universidades, mas também na diversificação do perfil de seu público. Essa nova realidade implica para a universidade o desafio de se preparar para atender adequadamente as especificidades dos diferentes públicos, modificando suas estruturas e currículos.

No Brasil, é crescente o número de pesquisadores que têm explorado diferentes questões e aspectos sobre a temática referente aos universitários com deficiência. Pesquisadores têm abordado esse tema explorando como as políticas de inclusão vêm sendo adotadas pelas universidades; quais são os níveis de satisfação do estudante com deficiência em relação à universidade; o acesso e sucesso acadêmico dessa população; acessibilidade; percepção dos estudantes sobre sua inclusão. Os resultados desses estudos permitem concluir que, além dos desafios relativos ao ingresso no Ensino Superior, vivenciados por todos os estudantes, o universitário com deficiência acaba enfrentando problemas como barreiras arquitetônicas, metodológicas, infraestruturais, comunicacionais, atitudinais (BISOL et al, 2010; CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; CASTRO, 2011; DUARTE; FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; MANENTE; RODRIGUES; RODRIGUES, 2007; MOREIRA, SEGER, BOLSANELLO, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA et al, 2012).

Para muitos estudantes, a passagem para o Ensino Superior vem acompanhada de outras mudanças, muitas vezes marcada por rupturas simultâneas, como por exemplo, na vida afetiva, saindo da convivência familiar para uma vida mais autônoma e na relação com os professores, que é menos intensa se comparada ao Ensino Médio (COULON, 2008). Ao ingressar no ambiente universitário, o estudante se depara com desafios em vários âmbitos da sua vida: acadêmico, relacionado aos hábitos de estudo, organização do tempo para os estudos, preparação para as provas; social, referente às relações interpessoais com colegas, professores e família; pessoal, relativo ao bem estar físico e psicológico, conhecimento de si próprio; carreira, que se refere aos fatores que concernem o envolvimento com a vida profissional e institucional, que se refere ao sentimento do estudante em relação à universidade em que está matriculado. O conceito de integração ao Ensino Superior refere-se, portanto, ao processo que envolve o enfrentamento de tais desafios por parte dos estudantes. Assim, para que o estudante tenha uma plena e bem sucedida integração à universidade, é necessário que ele solucione esses desafios em suas múltiplas dimensões (ALMEIDA, 1998; SANTOS; ALMEIDA, 2001).

A maneira como o universitário enfrenta tais desafios representa um processo multidimensional, que envolve as características individuais do estudante, da família, suas experiências educacionais anteriores e, por outro lado, as características da instituição na qual está matriculado. A permanência na universidade, a obtenção de sucesso e do desenvolvimento que a educação do Ensino Superior pode proporcionar ao estudante, está condicionada à integração bem sucedida nos domínios acadêmico e social da universidade (TINTO; CULLEN, 1973).

Considerando que a integração bem-sucedida à universidade pode impactar positivamente no desempenho acadêmico do estudante e, conseqüentemente, em sua permanência e comprometimento com a conclusão do curso e contribuir para o seu desenvolvimento, torna-se importante compreender como o universitário com deficiência vem lidando com os desafios relacionados à integração ao Ensino Superior. O estudo das facilidades e dificuldades encontradas pode auxiliar em medidas de aprimoramento no atendimento às necessidades desses estudantes. Essa linha de estudo precisa ser desenvolvida, tendo em vista que os aspectos envolvidos com a integração à universidade de estudantes com deficiência têm sido pouco explorados na realidade brasileira.

A fundamentação teórica do estudo é apresentada em dois capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados documentos que buscam caracterizar a pessoa com deficiência, bem como as implicações educacionais e possíveis adequações de ensino para os

diferentes tipos de deficiência, no contexto universitário. São apresentados ainda estudos que tiveram como objeto de pesquisa o tema da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, relativo a diferentes questões da temática, tais como: políticas de inclusão adotadas nas universidades; acesso, permanência e sucesso acadêmico na universidade e percepção desses estudantes sobre diferentes aspectos de sua inclusão no Ensino Superior. No segundo capítulo, é exposto o referencial teórico referente à integração de estudantes ao Ensino Superior, bem como os desafios que essa integração representa para os estudantes. São apresentados ainda estudos que buscaram a compreensão da integração à universidade por parte de estudantes com desenvolvimento típico, no Brasil e em Portugal. Por fim, são apresentados estudos portugueses que utilizaram a vertente da integração ao Ensino Superior, para melhor entendimento sobre como os estudantes com deficiência têm lidado com os desafios inerentes ao ingresso ao Ensino Superior. O presente estudo será orientado pela perspectiva da integração ao Ensino Superior.

No capítulo 3 é apresentado o método utilizado nesta pesquisa; no capítulo 4 são apresentados os dados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos; no capítulo 5 é apresentada a discussão dos resultados e, por último, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As políticas de democratização de acesso adotadas pelas universidades brasileiras têm contribuído para que estudantes com deficiência venham, aos poucos, ocupando seu lugar no Ensino Superior. No ano de 2013 foram registradas cerca de 29.000 matrículas de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior brasileiras, em um total aproximado de sete milhões de matrículas (BRASIL, 2014).

Entretanto, a partir do ingresso no Ensino Superior, é possível que o estudante com deficiência tenha muitos obstáculos a enfrentar para permanecer na universidade e chegar à conclusão do curso.

Embora ainda em número reduzido na maioria das instituições de Ensino Superior brasileiras, esse público tem se tornado foco de interesse de muitos pesquisadores. Estudos indicam que, de modo geral, algumas universidades têm buscado implantar medidas que possibilitem o cumprimento da legislação referente ao atendimento de estudantes com deficiência, porém ainda são insuficientes para que essa população tenha uma plena e efetiva participação no Ensino Superior (BISOL et al, 2010; CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; CASTRO, 2011; DUARTE; FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; MANENTE; RODRIGUES; RODRIGUES, 2007; MOREIRA, SEGER, BOLSANELLO, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA et al, 2012).

Este capítulo é apresentado em duas seções. Na primeira, são apresentadas algumas definições de deficiência e são discutidos os aspectos referentes à acessibilidade e as adequações educacionais necessárias para que estudantes com deficiência tenham melhor aproveitamento acadêmico na universidade. Na segunda seção, é apresentado um conjunto de estudos nacionais que tiveram como objeto de pesquisa os diferentes aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

1.1 A inclusão de estudantes com diferentes deficiências: exigências de acessibilidade e adaptações no ensino

Após a reforma educacional que promoveu a reorganização do sistema educacional brasileiro, baseada nos princípios da inclusão escolar, a matrícula de todos os estudantes com deficiência passou a ser preferencialmente nas classes comuns das escolas

regulares. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei nº 9394, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabeleceram que a educação era direito de todos e trouxeram ao cenário nacional um desestímulo à manutenção, nas escolas públicas, das classes especiais como meio de escolarização dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

No Artigo 24 do Decreto nº 6949/2009, que trata da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, está previsto que os estudantes com deficiência tenham direito à educação inclusiva com base na igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior (BRASIL, 2009).

A proposta da inclusão escolar pressupõe que cabe à escola se adaptar aos estudantes e não o contrário. Almeja uma escola de qualidade para todos, defende o acesso de todos os jovens e crianças à escola regular, inclusive os provindos dos espaços da educação especial. A escola deve ser o lugar de excelência e escolha. Além disso, a proposta da inclusão escolar, ao defender o respeito à diversidade e o reconhecimento político das diferenças, tem a obrigação de se reestruturar para que possa atender, satisfatoriamente, todo o alunado (RODRIGUES, 2006).

Segundo Fernandes e Almeida (2007), a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior vai muito além da implantação de medidas de acesso por meio de políticas de reservas de vagas. A universidade deve criar condições para que o estudante seja integrado ao ambiente universitário de modo a promover não apenas sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento psicossocial do estudante. Isso envolve mudanças e/ou adaptações em variados aspectos por parte da comunidade universitária, como adequação de materiais, acessibilidade física, capacitação de docentes, servidores e demais estudantes em relação ao conhecimento sobre as deficiências.

No Brasil, medidas legislativas vêm sendo adotadas no sentido de assegurar às pessoas com deficiência condições de acesso, mobilidade e utilização de recursos nas instituições de Ensino Superior.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que o objetivo da Educação Especial no âmbito do Ensino Superior é o de promover ações que permitam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes na universidade. Para tal, a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos deve ser disponibilizada desde os processos seletivos até o desenvolvimento de todas as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, prevê que os estudantes com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior com igualdade de oportunidades com os demais estudantes e que lhes sejam asseguradas as adaptações necessárias para tal (BRASIL, 2009). A Portaria nº 3284/2003 tornou a avaliação das condições de acessibilidade das pessoas com deficiência no Ensino Superior um dos requisitos para a autorização e o reconhecimento de cursos e para o credenciamento das instituições de ensino (BRASIL, 2003).

Conforme pôde ser observado, a legislação em vigor prevê medidas voltadas à promoção do acesso e da plena participação de estudantes com deficiência no Ensino Superior, embora nem sempre as medidas estabelecidas retratem a realidade encontrada nas universidades. A seguir, são discutidos os aspectos referentes à acessibilidade e as adequações educacionais necessárias para que estudantes com deficiência visual, auditiva e física possam ter melhor aproveitamento acadêmico na universidade.

A opção pela discussão de somente esses três tipos de deficiência é justificada pelo fato de que dados recentes indicam maior número de universitários com deficiência visual, auditiva e física, nessa ordem, matriculados nas instituições de Ensino Superior brasileiras (BRASIL, 2014). Estudos nacionais constataram maior incidência desses mesmos três tipos de deficiência em universitários (CASTRO, 2011; DUARTE, FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; MOREIRA, BOLSANELLO, SEGER, 2011; ROCHA, MIRANDA, 2009). Além disso, tais dados coincidem com as características apresentadas pelos participantes deste estudo, já que dois apresentam deficiência visual, dois apresentam deficiência auditiva e um deles apresenta deficiência física.

1.1.1 Definição de deficiência

Segundo Peranzoni e Freitas (2000), o conceito sobre a pessoa com deficiência está sempre em transformação, variando em conformidade com os interesses e pensamentos das sociedades de cada época. Na Grécia antiga, por exemplo, era comum a prática de homicídio e abandono de crianças que nasciam com algum tipo de deficiência, visto que eram consideradas destoantes do padrão de beleza e perfeição, necessários à participação na sociedade da época. Posteriormente, a fase da definição médica para o conceito de deficiência foi marcada pela defesa do bem-estar e do atendimento à saúde dessa população. Em outro momento, defendeu-se o assistencialismo para essas pessoas, que deveriam ser institucionalizadas para serem protegidas, cuidadas e não incomodar a sociedade.

Para Smith (2008), não há uma resposta simples e direta para a pergunta “o que é uma deficiência?”. Segundo a autora, as definições de deficiência divergem em função das diferentes atitudes, crenças, áreas de estudo, cultura. Assim como as interpretações em relação à deficiência são divergentes, também o são as opiniões sobre as implicações da deficiência para a vida do indivíduo em sociedade. A autora ressalta que deficiência não é sinônimo de incapacidade, pois muitas vezes as dificuldades do indivíduo estão mais relacionadas à percepção que a sociedade possui sobre a deficiência que às possíveis limitações que a própria deficiência pode acarretar.

Diante da perspectiva de que as implicações da deficiência seriam resultado não somente das limitações da pessoa que tem uma deficiência, mas de sua interação com o contexto social no qual está inserida, parece irrelevante discutir o significado do termo deficiência que, em geral, atribui o problema à pessoa e não ao contexto. Entretanto, a definição do significado da deficiência às vezes se torna necessário para fins de cumprimento das legislações que protegem os direitos dessa população. No Brasil existem documentos que apresentam definições sobre a pessoa com deficiência.

De acordo com o disposto no artigo 1º do Decreto nº 3956/2001, deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001). Essa definição, ainda que seja um pouco vaga quanto ao papel do ambiente econômico e social na implicação da deficiência para a pessoa, sugere que, de alguma forma, o contexto no qual a pessoa está inserida exerce influência sobre a deficiência.

O disposto no Decreto nº 5296/2004, que estabelece o atendimento prioritário e as normas para a acessibilidade de pessoas com deficiência, define como pessoa com deficiência “a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade” (BRASIL, 2004). De acordo com o artigo 4º da Resolução nº 04/2009, pessoas com deficiência são aquelas “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009). Nessa Resolução é inserida a definição do público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo os estudantes com deficiências (física, intelectual, sensorial); alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Essas últimas duas definições situam a pessoa com deficiência como o centro do problema, descartando a interferência do ambiente. A definição mais recente e que parece

mais apropriada, pois situa a deficiência em relação às diversas barreiras presentes no ambiente, está presente no artigo 2º do Decreto nº 7612/2011:

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011).

1.1.2 Estudante com deficiência visual

A deficiência visual inclui a cegueira, “na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004) e a baixa visão,

que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

A qualidade da visão de uma pessoa é influenciada por muitos fatores, entre eles a acuidade visual e a visão periférica: “a acuidade visual diz respeito ao quanto uma pessoa pode ver bem em diferentes distâncias. A amplitude do campo de visão de uma pessoa ou a capacidade de perceber objetos fora da linha direta de visão é chamada visão periférica” (SMITH, 2008, p. 331).

Segundo Smith (2008), para muitas pessoas a visão é a principal forma de aprendizagem, o que indica a sua importância no contexto educacional. A pessoa com baixa visão ainda se utiliza da visão residual para aprender, diferente da pessoa com cegueira, que utiliza o toque e a audição e não tem uso funcional da visão no desempenho das atividades cotidianas.

A visão é importante ainda para a aprendizagem das habilidades sociais, por meio do contato visual, sorriso e toque. Por isso, as pessoas com deficiência visual necessitam ser estimuladas desde muito cedo quanto aos relacionamentos interpessoais, pois podem apresentar problemas sociais devido à ausência de interação suficiente. Algumas habilidades que são naturalmente assimiladas por crianças videntes nas interações com outras crianças, precisam ser ensinadas diretamente às crianças cegas, por exemplo (SMITH, 2008).

Assim como no Brasil, nos Estados Unidos são utilizadas as medidas de acuidade visual para determinar se o estudante caracteriza-se como público alvo da Educação Especial. Embora essa avaliação seja muito subjetiva, a acuidade é medida basicamente pela precisão com que um objeto ou imagem pode ser visto a uma distância aproximada de seis

metros (SMITH, 2008), classificando o indivíduo como cego ou com baixa visão, conforme definição do Decreto nº 5296/2004 (BRASIL, 2004), apresentada anteriormente.

Pessoas com a mesma acuidade visual e proporção de visão periférica podem ter diferentes capacidades visuais, o que influenciará diretamente na forma de aprendizagem e nas adaptações que serão necessárias a cada pessoa. De forma geral, algumas práticas em sala de aula podem beneficiar os estudantes com baixa visão como, por exemplo, incentivar os estudantes a utilizar recursos como a lupa; preparar uma versão ampliada do material didático que será utilizado na aula; explicar o que está escrito no quadro negro; disponibilizar tempo maior na realização das avaliações. O cuidado com a segurança e a mobilidade também é essencial para a participação efetiva das pessoas com deficiência visual no ambiente educacional (SMITH, 2008).

Para fins de avaliação da instituição, foram estabelecidos na Portaria 3284/2003 como critérios de acessibilidade ao deficiente visual que a instituição mantenha sala de apoio equipada com máquina de datilografia e impressora braile, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; adote um planejamento para aquisição de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).

1.1.3 Estudante com deficiência auditiva

A deficiência auditiva é caracterizada pela “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004), embora existam classificações intermediárias para diferentes graus de perda auditiva. Segundo Cardona (2008), a perda de até 20 dB da audição é classificada como audição normal; de 20 a 40 dB é considerada perda auditiva leve; de 40 a 70 dB é classificada como perda auditiva média; de 70 a 90 dB, como perda grave e acima de 90 dB, é classificada como perda profunda.

A audição ocorre por meio de mecanismos que capturam as ondas sonoras que chegam à orelha, passando pelo ouvido externo, ouvido médio, ouvido interno, até chegar ao cérebro, como som. A perda auditiva é decorrente de lesões ou obstruções no ouvido e no mecanismo de audição, fazendo com que os sons deixem de ser percebidos ou entendidos. Essa perda pode ser classificada em dois tipos: condutiva ou neurossensorial. No primeiro caso, há um bloqueio ou lesão no ouvido externo ou médio, impedindo as ondas sonoras de

chegarem ao ouvido interno. Em geral, isso causa temporariamente uma deficiência auditiva leve ou moderada. A perda neurossensorial da audição ocorre quando há uma lesão no ouvido interno ou nervo auditivo que, em geral, não pode ser revertida por meio de cirurgia. Pessoas com esse último tipo de perda ouvem diferentes frequências em diferentes níveis de intensidade (SMITH, 2008).

As principais causas da deficiência auditiva estão relacionadas a condições hereditárias; exposição a níveis muito elevados de barulhos (acima de 85 decibéis) e consequências de doenças como meningite, otite, rubéola materna, infecção por citomegalovírus congênito (SMITH, 2008).

As pessoas com deficiência auditiva podem apresentar prejuízo no desenvolvimento da linguagem, na comunicação, nas oportunidades educacionais e na participação em situações sociais, dependendo do tipo e do grau da perda. É importante, portanto, que a avaliação das necessidades pedagógicas do estudante com deficiência auditiva seja feita com base em um conjunto de informações e não somente na classificação diagnóstica, para que a utilização de recursos e as estratégias de ensino sejam adequadas (CARDONA, 2008).

Considerando que os estudantes com deficiência auditiva podem apresentar baixo desempenho acadêmico, é importante adotar estratégias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes. Proporcionar um ambiente com menos barulho quanto possível; utilizar recursos visuais para apresentar o conteúdo; utilizar vídeos com legenda e complementar o conteúdo do vídeo com material impresso; falar devagar, olhando de frente para o estudante; pedir aos demais colegas da turma que auxiliem o estudante com deficiência auditiva e solicitar apoio de um especialista na área são algumas estratégias simples que podem facilitar a vida do estudante na sala de aula (SMITH, 2008).

Para fins de avaliação das condições de acessibilidade no Ensino Superior, ficou estabelecido pela Portaria 3284/2003 que a instituição de ensino deve adotar, sempre que solicitado e até que o estudante conclua o curso, as seguintes medidas: disponibilizar intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente durante as provas; flexibilizar a correção de provas escritas; estimular a escrita da língua portuguesa quanto ao vocabulário referente à área estudada; proporcionar aos professores informações sobre as especificidades linguísticas da pessoa com deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

A publicação do Decreto nº 5626/2005 também teve impacto no Ensino Superior, determinando a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina

obrigatória para todos os cursos de licenciatura e como disciplina optativa no currículo dos demais cursos da Educação Superior. No artigo 23 do decreto está previsto ainda que:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

1.1.4 Estudante com deficiência física

Segundo o Decreto nº 5296/2004, a deficiência física é caracterizada pela:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

A deficiência física está relacionada a problemas com a estrutura ou com o funcionamento do corpo, podendo ser decorrente de condições que podem ser classificadas em danos neuromotores e condições ósseas e musculares. Os danos neuromotores ocorrem devido a prejuízos no sistema nervoso central (cérebro e medula espinhal), limitando o controle muscular e os movimentos, em decorrência do dano neurológico. Alguns exemplos de deficiência física provocada por danos neuromotores são paralisia cerebral, esclerose múltipla, distrofia muscular, poliomielite, distúrbios convulsivos, distúrbios da medula espinhal. As condições ósseas e musculares implicam na dificuldade em controlar os movimentos, mas não por causa neurológica. A artrite juvenil, a deficiência dos membros e os distúrbios ósseos podem ser citados como exemplos de causas de deficiência física por condições ósseas e musculares, que podem demandar recursos adicionais para executar tarefas simples, como andar, comer ou escrever (SMITH, 2008).

Uma pessoa com deficiência física pode apresentar diferentes necessidades, dependendo do tipo e da gravidade da deficiência. Um estudante com paralisia cerebral, por exemplo, pode requerer cuidados médicos, fisioterapêuticos, educacionais, simultânea ou separadamente, pois a área do corpo afetada é determinada pelo local do cérebro em que ocorreu o dano (SMITH, 2008).

Na sala de aula, é essencial que o professor pergunte ao estudante que adaptações são necessárias, pois não há melhor fonte de informação do que o próprio

estudante, para saber de suas necessidades (SMITH, 2008). A autora afirma que é importante que o ambiente da sala de aula seja adequado, pois é nela que o estudante passa boa parte do tempo. Sugere ainda que:

[...] uma sala de aula com restrição do espaço físico pode inibir a aprendizagem acadêmica e social de alunos com desafios físicos. Essa situação pode ser corrigida, e o processo de correção tornar-se-á então uma oportunidade excelente de aprendizagem para todos (SMITH, 2008, p. 284).

Muitas vezes a maior dificuldade dos estudantes com deficiência física é enfrentar as barreiras físicas, ainda presentes na maioria dos ambientes, inclusive educacionais. Portanto, é necessário pensar na acessibilidade além da sala de aula, considerando todos os locais que o estudante tem que percorrer para ter uma participação efetiva no ambiente educacional, como restaurantes, bibliotecas, laboratórios, banheiros etc. Dessa forma, vale destacar que é fundamental que os prédios e as salas de aulas sejam projetados considerando as normas de acessibilidade previstas em legislação específica para garantir a locomoção com segurança dessas pessoas, mas que muitas vezes, não são cumpridas (SMITH, 2008).

Como requisito para fins de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de Ensino Superior, foram estabelecidos pela Portaria 3284/2003 os critérios de avaliação da acessibilidade na universidade. Em relação à deficiência física, foram estabelecidos: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas com corrimãos, de elevadores e de banheiros adaptados; adaptação de portas, permitindo o acesso de cadeirantes; instalação de lavados, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos cadeirantes (BRASIL, 2003).

Vale destacar ainda que, em qualquer tipo de deficiência, é importante que o professor possa obter apoio de profissionais especializados, a fim de conhecer estratégias pedagógicas e de adaptações de materiais que contribuam efetivamente para o processo de aprendizagem desses estudantes.

As medidas previstas nos documentos e legislações anteriormente apresentados preveem ações que viabilizem a plena participação do universitário com deficiência no ambiente educacional. Assim, a forma como a legislação está sendo implantada pelas universidades e as implicações para a inclusão bem sucedida de estudantes com deficiência são apresentadas a seguir.

1.2 A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: contribuições da pesquisa

No Brasil, um conjunto de estudos tem explorado diferentes questões sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade. Pesquisadores têm abordado esse tema explorando como as políticas de inclusão vêm sendo adotadas pelas universidades; quais são os níveis de satisfação do estudante universitário com deficiência; o acesso e sucesso acadêmico dessa população; acessibilidade; percepção dos estudantes sobre sua inclusão (BISOL et al, 2010; CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; CASTRO, 2011; DUARTE; FERREIRA, 2010; GUERREIRO, 2011; MANENTE; RODRIGUES; RODRIGUES, 2007; MOREIRA, SEGER, BOLSANELLO, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA et al, 2012). Os estudos apresentados a seguir foram localizados primeiramente por meio da busca por publicações sobre o Ensino Superior no banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, na qual foram identificadas duas teses de doutorado sobre o tema. A partir das teses, foram identificadas outras referências que poderiam contribuir com o presente estudo e, por último, artigos foram localizados em bases de dados, com a utilização dos termos “estudante com deficiência” e “Ensino Superior” ou “universitário com deficiência”.

Manente, Rodrigues e Palamin (2007) buscaram compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar o ingresso e a permanência no curso entre pessoas com deficiência auditiva no Ensino Superior. Para tal, foram aplicados questionários a três grupos de pacientes de um hospital público de reabilitação, divididos segundo a sua escolaridade: universitários; Ensino Médio e outra escolaridade. O grupo de universitários era composto por três graduados e 20 graduandos com deficiência auditiva. Os principais resultados mostraram que para esse grupo os aspectos favorecedores para o ingresso no curso superior foram ter vivenciado sucesso na vida escolar anterior ao Ensino Superior, ajuda da família, amigos, companheiro/a e apoio dos professores. Concernente às dificuldades, relataram aspectos que correspondem à ausência dos aspectos facilitadores, como insucessos na vida escolar anterior e falta de apoio dos professores. Após o ingresso no curso superior, os fatores favorecedores apontados foram o apoio de colegas de classe e dos demais colegas, dos familiares e atenção dos professores. Entre os fatores dificultadores também foram apontados a falta de apoio dos professores, a falta de recursos, pouca ajuda dos amigos e a falta de orientação dos profissionais da saúde.

Rocha e Miranda (2009) conduziram um estudo em uma universidade federal, com objetivo de analisar as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição. Participaram da pesquisa 15 coordenadores de curso da instituição e 15 estudantes com deficiência – cinco com deficiência visual, seis com deficiência física e quatro com deficiência auditiva –, sendo 10 de graduação e 5 de pós-graduação. Foram aplicados questionários semiestruturados, buscando, entre outras, informações acerca das condições de ensino e aprendizagem na Educação Superior e de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Segundo as autoras, os estudantes mostraram-se satisfeitos com a forma pela qual suas necessidades foram atendidas na aplicação das provas do processo seletivo, mas não continuaram satisfeitos com o atendimento às suas necessidades após o ingresso na universidade. Foi verificado que houve minimização de barreiras arquitetônicas na universidade com a construção de rampas de acesso, elevadores e banheiros adaptados, porém ainda insuficientes para promoção da plena acessibilidade física (faltam pisos táteis, corrimãos, transporte adequado no campus, entre outros). Os principais resultados foram: (1) em relação aos materiais e práticas pedagógicas, os estudantes criticaram a falta de preparo dos professores para atender suas necessidades e disponibilizar materiais adequados; (2) quanto às tecnologias, 14 estudantes utilizavam o computador em casa e um estudante utilizava *lan house*, devido à falta de acessibilidade no laboratório da universidade; (3) os coordenadores revelaram desconhecimento sobre conceitos da Educação Especial e apontaram a importância da discussão sobre legislação, diagnóstico e aprendizagem de pessoas com deficiência para melhor inclusão dessas pessoas na universidade. As autoras concluem que a universidade necessita promover medidas mais diretas para efetivar, além do acesso, a permanência desses estudantes na universidade.

Bisol et al (2010) buscaram entender as vivências de cinco universitários surdos que cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola especial bilíngue. Para isso, foram utilizadas entrevistas que tinham como objetivo verificar as opiniões dos estudantes sobre aspectos positivos e dificuldades encontradas no contexto da universidade, as mudanças ocorridas devido ao ingresso na universidade, comparações entre ensino médio e superior e relação com colegas e professores. Os principais resultados mostraram que os estudantes percebiam a universidade como um ambiente direcionado a pessoas ouvintes e muito aquém no que concerne a garantir a integração do estudante surdo. Uma questão levantada pelos universitários surdos foi que a presença do intérprete de Libras nas aulas é fundamental, mas não suficiente, pois a falta de contato direto com o professor pode dificultar o entendimento do conteúdo, visto que a maioria dos intérpretes não domina o conteúdo

ensinado pelo professor. Além disso, foram apontados como pontos negativos a estranheza com que são recebidos pelos colegas ouvintes, assim como a dificuldade na comunicação com eles, e a falta de preparo do professor para lidar com o estudante surdo. Tais fatos são atribuídos pelos participantes do estudo à falta de conhecimento sobre a surdez por parte da comunidade acadêmica.

Duarte e Ferreira (2010) buscaram apresentar um panorama sobre a inclusão de estudantes com deficiência matriculados em 10 instituições privadas e uma instituição pública de Ensino Superior. Para isso, foram realizadas entrevistas com coordenadores dessas instituições. Foram encontrados como principais resultados: (1) existiam 45 estudantes com deficiência matriculados nas 11 instituições, sendo 82,2% em instituições privadas; (2) 71,1% frequentavam cursos pertencentes à área de Humanidades; (3) 62,2% eram do sexo masculino e (4) 40% possuía deficiência visual, 33% deficiência física e 27% deficiência auditiva. Os autores atribuem a maior incidência de pessoas com deficiência visual, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, a um programa vinculado a uma Associação dos Cegos de Juiz de Fora, que oferece apoio psicopedagógico aos estudantes cegos e às instituições de ensino que solicitarem. Em relação às ações implantadas em prol do universitário com deficiência, foi verificado que nas instituições privadas existiam núcleos de apoio psicopedagógico atuando no suporte aos professores. Na instituição pública foi constatado, ainda em fase de implantação, o Núcleo Incluir, que objetiva orientar e acompanhar esses estudantes. Os autores concluem, com base na análise dos relatos, que a inclusão de estudantes com deficiência vem ocorrendo naquelas instituições, porém ainda é necessária a implantação de medidas que articulem o atendimento das necessidades específicas dessa população à formação inicial e continuada dos docentes.

Castro (2011) realizou um estudo cujo objetivo foi identificar ações e políticas assumidas pelas universidades públicas brasileiras para promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade, pontuando os impedimentos e as facilidades encontrados por esses estudantes. A pesquisa foi realizada em 13 universidades que possuíam mais que 20 estudantes com deficiência. A coleta de dados envolveu entrevistas com reitor, com coordenador do núcleo de apoio às pessoas com necessidades especiais, com coordenador de vestibular e com estudantes com deficiência. Os principais resultados encontrados foram barreiras arquitetônicas; dificuldades comunicacionais (ausência de intérprete de LIBRAS, por exemplo); inadequações pedagógicas e atitudinais, como relação com professores e colegas de classe. Alguns dos pontos positivos encontrados foram núcleos de atendimento especializado em nove universidades, atuando principalmente no preparo e

adaptação de materiais e adequação do espaço físico; alterações no espaço físico da biblioteca, como aumento da distância entre as estantes, sinalização em braille nas estantes; manual do candidato acessível, entre outros. A autora conclui que muitas ações foram realizadas, mas ainda insuficientes para a permanência e participação dos estudantes com deficiência na universidade.

O estudo de Guerreiro (2011) teve como objetivo verificar o nível de satisfação de estudantes com deficiência em relação ao seu acesso e permanência em uma universidade pública, considerando as estruturas físicas e operacionais oferecidas pela instituição, atitudes diante dos obstáculos e o conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a Norma Brasileira – NBR 9050/2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Participaram da pesquisa 18 universitários: oito com deficiência visual, três com deficiência auditiva, seis com deficiência física e um com dificuldade de aprendizagem, que frequentavam cursos de graduação, pós-graduação e curso pré-vestibular na Universidade Federal de São Carlos. Para a coleta de dados, foi aplicado um instrumento criado pela própria autora para esta finalidade, denominado ESA – Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência. Os principais resultados encontrados indicaram que, em relação ao item operacional, referente a recursos didáticos, editais de seleção, entre outros, 25% dos estudantes estavam satisfeitos. No fator psicoafetivo, ou seja, questões intra e interpessoal do aluno quanto à inclusão, 75% estavam satisfeitos.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) realizaram um estudo em uma universidade pública, com o objetivo de conhecer a trajetória de alunos com deficiência na universidade e sua relação com ações da instituição quanto ao processo de inclusão, a fim de avaliar se as políticas de inclusão adotadas pela instituição estavam sendo efetivamente implementadas. Para isso, foram entrevistados sete alunos com deficiência de sete cursos diferentes da universidade, sendo três com deficiência visual, dois com deficiência física, um com surdez e um com deficiência múltipla. Os resultados das entrevistas permitiram identificar o perfil dos participantes, sua trajetória de ingresso e permanência na universidade, assim como as políticas de inclusão adotadas pela universidade, conforme a perspectiva dos relatos dos estudantes. Os entrevistados apontaram como pontos positivos a possibilidade de solicitar banca especial na aplicação da prova do concurso vestibular, as estratégias e recursos utilizados pelos professores em sala de aula, tanto para ministrar as disciplinas, quanto para realização de avaliação. A reserva de vagas destinadas aos candidatos com deficiência foi apontada como uma política positiva por alguns participantes e negativa por outras. A inadequação dos espaços físicos e a falta de conhecimento sobre as deficiências por parte da

comunidade acadêmica foram apontadas como pontos negativos para a permanência na universidade. As autoras concluem que o grande desafio para a universidade é a constante avaliação das medidas de inclusão do universitário com deficiência, que vem sendo adotadas há quase 20 anos.

Silva e colaboradores (2012) realizaram uma revisão bibliográfica a partir da busca em bancos de dados de acesso público, de artigos que abordassem a temática do estudante com deficiência no Ensino Superior. Foram analisados 20 artigos publicados no período entre 2001 e 2012, nos quais os autores buscaram mapear a situação do universitário com deficiência, identificando fatores que influenciavam o ingresso e permanência desse grupo no Ensino Superior. Os autores destacaram que as principais dificuldades, segundo a percepção dos participantes dos estudos analisados, foram despreparo dos professores, falta de conhecimento sobre as deficiências por parte dos membros da instituição e barreiras físicas. Os autores concluem que ainda existe uma lacuna entre a legislação e a efetivação do acesso e permanência desses estudantes no Ensino Superior.

Cambruzzi, Costa e Denari (2013) conduziram um estudo em uma universidade pública, com o objetivo de identificar os trajetos percorridos no campus por um estudante com deficiência física, analisando-os quanto à sua acessibilidade. Foram realizadas observações diretas, registros por meio de fotografias e filmagens e entrevista. Os dados coletados foram analisados conforme a Norma Brasileira NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que estabelecem diretrizes referentes à acessibilidade física e do Roteiro de Vistoria do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, que se trata de um protocolo categorizado de acordo com as especificações da norma 9050. Em relação à declividade das rampas, apenas uma delas estava de acordo com o estabelecido na norma; a largura das rampas estava adequada, com exceção de uma delas; em algumas rampas havia corrimão nas laterais, em outras não; a maioria das calçadas atendia ao estabelecido, embora algumas contenham buracos e vegetações atrapalhando o trajeto. Foi verificado que não existiam mesas acessíveis a cadeirantes nos restaurantes, conforme previsto na norma e o acesso à biblioteca era difícil. As autoras concluem que há necessidade de alterações na universidade, com vistas a promover a acessibilidade física com segurança e comodidade, bem como estabelecer mecanismos para que a biblioteca e o restaurante universitário façam parte da rota acessível de estudantes com deficiência física.

Os resultados fornecidos por esses estudos permitem concluir que tem acontecido iniciativas por parte das instituições de Ensino Superior no sentido de implementar ações para promover o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade.

No entanto, na maioria dos casos tais ações ainda são insuficientes para que o universitário com deficiência tenha plena participação no ambiente acadêmico, já que tem enfrentado problemas como barreiras arquitetônicas, metodológicas, infraestruturais e atitudinais.

A literatura mostra que, em outros países, o estudante com deficiência que ingressa no Ensino Superior enfrenta dificuldades como acessibilidade física precária, inadequação de materiais didático-pedagógicos, falta de conhecimento sobre as deficiências por parte da comunidade acadêmica – docentes, servidores, colegas. Um estudo norte-americano de revisão de literatura, realizado por Stanley (2000), mostrou que estudantes com deficiência ainda encontravam barreiras no Ensino Superior, como falta de serviços de apoio adequados na universidade, dificuldade na interação professor/aluno, entre outros. Com base na revisão de pesquisas sobre o tema, os autor conclui que ocorreram avanços em relação à legislação referente à pessoa com deficiência nos Estados Unidos, porém não suficientes para promover a integração acadêmica e social adequada desses estudantes no contexto universitário. Reforça ainda, que a comunidade universitária sem deficiência deve ter ciência da presença de estudantes com deficiência na universidade, a fim de adotar estratégias que contribuam para que esses estudantes alcancem seus objetivos acadêmicos e sociais.

Os achados da revisão de Stanley (2000) convergem com os resultados que vêm sendo obtidos nos estudos nacionais, os quais mostram dificuldades de diferentes tipos para o êxito dos universitários com deficiência.

É importante a realização de estudos que auxiliem o entendimento dos diferentes tipos de dificuldades enfrentados pelos estudantes com deficiência no contexto universitário. Uma das vertentes que tem fundamentado as investigações sobre a permanência no Ensino Superior é baseada no entendimento sobre o impacto que os vários desafios enfrentados pelos ingressantes sem e com deficiência exercem sobre o sucesso acadêmico e para a permanência na universidade (ABREU, 2011; ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; GRANADO et al, 2005; GUERREIRO, 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH, 2006; SANTOS; ALMEIDA, 2001). No Brasil, os estudos fundamentados nessa perspectiva raramente têm verificado as especificidades da integração à universidade por parte de estudantes com deficiência.

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR PARA O ESTUDO DA INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

O ingresso no Ensino Superior requer uma série de modificações em vários aspectos da vida dos estudantes, sobre os quais o nível 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; SANTOS; ALMEIDA, 2001; TINTO; CULLEN, 1973). Nesse sentido, a integração ao Ensino Superior é compreendida como o processo que envolve o enfrentamento de desafios típicos ao ingresso no ambiente universitário por parte dos estudantes. Assim, para que o estudante tenha uma plena e bem sucedida integração à universidade, ele deve ser capaz de solucionar os desafios em suas múltiplas dimensões: estudo, relacionada às novas exigências quanto a competências e hábitos de estudo; das relações interpessoais, referente às novas exigências de relacionamentos com colegas, professores e família; pessoal, relativa ao bem estar físico e psicológico, conhecimento de si próprio; carreira, que se refere aos fatores que concernem à segurança na escolha do curso e da carreira e a dimensão institucional, que se refere ao sentimento de pertencimento do estudante em relação à universidade e avaliação dos serviços e da infraestrutura proporcionados (SANTOS; ALMEIDA, 2001).

Para muitos estudantes, a passagem para o Ensino Superior vem acompanhada de outras mudanças, muitas vezes marcada por rupturas simultâneas, como por exemplo, na vida afetiva, saindo da convivência familiar para uma vida mais autônoma e na relação com os professores, que é menos intensa se comparada ao Ensino Médio. Adicionalmente, ocorrem mudanças relacionadas a três modalidades da aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber. A relação com o tempo é modificada, já que as aulas não têm mais a mesma duração, a carga horária semanal é ampliada, o ano é dividido em semestres ou trimestres, o ritmo de trabalho é diferente, as provas não acontecem na mesma época do ano, o esforço necessário não se distribui da mesma forma. A relação com o espaço é diferente porque, em geral, a universidade é imensa se comparada à escola do Ensino Médio, provocando dificuldade para encontrar salas de aula e secretaria, por exemplo. A relação com o saber é modificado, pois as amplitudes das áreas de estudo abordadas são mais extensas e são estabelecidos laços entre o conhecimento adquirido e a futura atividade profissional (COULON, 2008).

Os estudantes ingressam no Ensino Superior com uma variedade de características individuais, histórico familiar e experiências educacionais anteriores, que influenciam na maneira como eles interagem com o ambiente universitário. Em relação às características individuais, considera-se que o nível de habilidade do estudante, seu desempenho no Ensino Médio, sua personalidade, atitude, flexibilidade para lidar com as mudanças, são particularidades que podem afetar de maneira positiva ou negativa a sua interação no ambiente da universidade. O *status* socioeconômico da família, relacionamento entre pais e filhos, expectativas dos pais em relação aos estudos dos filhos, apoio e aconselhamento dos pais, todos esses fatores possuem relação com a permanência na universidade. Por fim, a experiência escolar do universitário na Educação Básica também pode estar relacionada a como o estudante irá lidar com os desafios referentes ao Ensino Superior. Por sua vez, todos esses atributos também exercem influência sobre as expectativas e motivações para a educação e, portanto, sobre o comprometimento com a meta de conclusão do curso, que os estudantes levam consigo para a universidade (TINTO; CULLEN, 1973).

Dadas as características individuais, experiências prévias e o comprometimento com a meta de conclusão do curso, é a integração do estudante ao ambiente universitário que está mais diretamente relacionada à permanência na universidade. O comprometimento com a meta de conclusão do curso é fundamental para a decisão do estudante em desistir do Ensino Superior: quanto maior o comprometimento do indivíduo em concluir a graduação, menor será a probabilidade de esse indivíduo desistir do Ensino Superior. Assim, a permanência na universidade resulta de vários níveis de integração nos sistemas acadêmico e social da universidade; quanto maior o nível de integração do indivíduo à universidade, maior será o seu comprometimento com a instituição e com a conclusão do curso (TINTO; CULLEN, 1973).

Tinto e Cullen (1973) propõem um modelo teórico que busca compreender como a integração ao Ensino Superior está relacionada ao processo de evasão na universidade. Segundo ele, a integração suficiente ao ambiente universitário resulta em maior comprometimento com a instituição e com a conclusão do curso e, conseqüentemente, em menor probabilidade de evasão, como dito anteriormente.

Ao lidar com o tema da evasão da universidade, é importante distinguir a integração no domínio acadêmico da integração no domínio social da universidade. Tal distinção é necessária porque a saída da universidade pode ser voluntária ou forçada. Essa separação entre domínio acadêmico e social sugere ainda que uma pessoa pode ter êxito em um deles, mas não no outro. Desse modo, uma pessoa pode alcançar a integração no domínio

social e ainda assim perder o vínculo com a universidade (saída involuntária) devido à integração insuficiente no domínio acadêmico, ou seja, baixo desempenho nas notas. Por outro lado, um estudante pode ter notas altas nas disciplinas, mas não conseguir integração no domínio social e, assim, optar, por abandonar a universidade (saída voluntária) (TINTO; CULLEN, 1973).

Em relação à integração acadêmica, existem dois fatores a serem considerados: as notas obtidas nas disciplinas e o desenvolvimento intelectual do universitário. O primeiro é o fator mais importante para a permanência na universidade. No entanto, o nível de comprometimento com a meta de concluir o curso irá determinar se o estudante vai transferir-se para outra instituição, desistir do Ensino Superior, permanecer na instituição até a conclusão do curso, mesmo com baixo desempenho acadêmico, ou ser desligado da instituição por não atender às suas normas acadêmicas. O desenvolvimento intelectual, como parte integrante do desenvolvimento da personalidade do indivíduo, também está relacionado à permanência na universidade. Assim, estudantes com histórico de fracasso no Ensino Superior mostraram-se incapazes de ver sua experiência na universidade como um processo de crescimento intelectual e auto realização. Estudantes graduados, por sua vez, mostraram índices mais altos de interesse, criatividade e pensamento abstrato que universitários desistentes. Os desistentes não conseguiram desenvolver a capacidade de visão auto-analítica e de pensamento crítico ou negaram que esses processos sejam partes importantes de suas personalidades. Em resumo, estudantes persistentes tendem a considerar sua educação universitária como um processo de ganho de conhecimento e valorização de ideias, mais que um processo que visa exclusivamente ao desenvolvimento profissional (TINTO; CULLEN, 1973).

A integração social na universidade pode ser explicada pela interação entre o indivíduo, com determinados conjuntos de características (histórico familiar, valores, atitudes, interesses) e outras pessoas, com características variadas. Assim como a integração acadêmica, a integração social implica em uma noção de compatibilidade entre o indivíduo e seu ambiente social. A integração por meio do relacionamento com colegas, envolvimento em atividades extracurriculares e/ou contato com corpo docente e técnico-administrativos, resulta em vários níveis de comunicação social, apoio de colegas e de professores. Segundo estudos pesquisados por Tinto e Cullen (1973), o relacionamento com colegas, a participação em atividades extracurriculares e o contato mais próximo com o corpo docente são fatores diretamente relacionados à permanência na universidade e, portanto, podem ter um peso

importante na avaliação do custo-benefício em permanecer na instituição (TINTO; CULLEN, 1973).

O estudante universitário tem que se adaptar aos novos códigos presentes no Ensino Superior, de forma a aprender a utilizar a infraestrutura disponibilizada pela instituição e a assimilar suas rotinas. A superação das dificuldades nos primeiros meses na universidade podem reduzir consideravelmente as chances de fracasso no Ensino Superior dos estudantes ingressantes (COULON, 2008).

No entanto, o sucesso na integração também dependerá da forma como a própria universidade, na figura de seus membros, irá lidar com o estudante e, por isso, possui papel determinante nesse processo. Portanto, a integração do estudante à vida universitária é construída frente às relações estabelecidas entre o estudante e a instituição:

A integração à universidade é um processo multifacetado construído no cotidiano das relações que se estabelecem entre o estudante e a instituição. Caracteriza-se pela troca entre as expectativas, características e habilidades dos estudantes e a estrutura, normas e a comunidade que compõem a universidade (POLYDORO et al, 2001, p. 11).

Portanto, tanto as características individuais do estudante, quanto as características da instituição influenciam no processo de integração. Uma vez que a evasão na universidade é resultado de um processo multidimensional que envolve a interação entre indivíduo e instituição, as características da instituição também estão relacionadas às taxas de evasão. São as características da instituição – seus recursos, instalações, arranjos estruturais e composição dos seus membros – que limitam o desenvolvimento e a integração do indivíduo à universidade e que levam ao desenvolvimento das tensões acadêmicas e sociais as quais o indivíduo tem que enfrentar (TINTO; CULLEN, 1973).

Deste modo, tal realidade impõe às universidades o desafio de se prepararem para atender as especificidades dos estudantes, focando no conhecimento do perfil do estudante universitário, a fim de adotar estratégias que contribuam para sua permanência e sucesso acadêmico (ALMEIDA; SOARES, 2003; POLYDORO; PRIMI, 2003).

2.1 Estudos sobre a integração de estudantes ao Ensino Superior

Em Portugal, um conjunto de estudos (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; ALMEIDA; SOARES, 2003; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; FERREIRA, 2007; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; SANTOS;

ALMEIDA, 2001) têm sido realizados com o intuito de melhor compreender os diferentes aspectos envolvidos no processo de integração de estudantes à universidade: estudo, relacionado às novas exigências quanto a competências e hábitos de estudo; das relações interpessoais, referente às novas exigências de relacionamentos com colegas, professores e família; pessoal, relativa ao bem estar físico e psicológico, conhecimento de si próprio; carreira, que se refere aos fatores que concernem à segurança na escolha do curso e da carreira e o aspecto institucional, que se refere ao sentimento de pertencimento do estudante em relação à universidade e avaliação dos serviços e da infraestrutura proporcionados (SANTOS; ALMEIDA, 2001).

Nesses estudos tem sido utilizada a versão integral do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Esta escala avalia como os estudantes vivenciam as experiências no âmbito universitário, em relação aos aspectos pessoais, interpessoais e institucionais. A versão final do instrumento foi aplicada a 1270 estudantes do primeiro ano de uma universidade portuguesa e possuía 170 itens distribuídos em 17 subescalas, a saber: Adaptação à instituição; Adaptação ao curso; Relacionamento com os professores; Envolvimento em atividades extracurriculares; Relacionamento com os colegas; Desenvolvimento de carreira; Autonomia; Percepção pessoal de competências cognitivas; Bases de conhecimento para o curso; Autoconfiança; Métodos de estudo; Ansiedade na avaliação; Relacionamento com a família; Bem-estar psicológico; Bem-estar físico, Gestão do tempo e Gestão dos recursos Econômicos (ALMEIDA, 1998).

Santos e Almeida (2001) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar o possível impacto das vivências acadêmicas no desempenho acadêmico de 456 estudantes, com idade entre 17 e 33 anos, que frequentavam o primeiro ano de uma universidade portuguesa. Para isso, os autores agruparam os itens referentes às 17 subescalas do QVA integral em três dimensões das vivências acadêmicas: Pessoal, Realização acadêmica e Institucional. De forma geral, a dimensão referente à Realização acadêmica é a que assume maior importância para explicar o desempenho acadêmico dos estudantes, embora a dimensão Institucional também pareça influenciar negativa ou positivamente no desempenho dos participantes. As subescalas Base de conhecimento para o curso e Adaptação ao curso (referente à dimensão Realização acadêmica), Autonomia pessoal e Percepção pessoal das competências cognitivas (dimensão Pessoal) foram as que obtiveram resultados mais significativos para explicar o desempenho acadêmico dos estudantes. Vale destacar que resultados semelhantes ao estudo de Santos e Almeida (2001) foram encontrados no Brasil por Cunha e Carrilho (2005), no qual foi utilizada a versão integral e adaptada à realidade

brasileira do QVA. Os resultados indicaram que estudantes que apresentaram vivências acadêmicas mais positivas nas dimensões Pessoal e Realização acadêmica, também apresentaram melhor desempenho acadêmico.

Ferreira, Almeida e Soares (2001) desenvolveram um estudo que objetivou apreciar em que medida as vivências acadêmicas de universitários do primeiro ano se diferenciavam em função do gênero, da situação de estudante (apenas estudante ou estudante e trabalhador) e do curso frequentado. Foi aplicado o QVA integral a 1273 estudantes de uma universidade portuguesa. Médias mais elevadas foram encontradas nas subescalas Relacionamento com a família e Métodos de estudo das respondentes femininas, sendo que os resultados mais baixos desse grupo, comparado ao de estudantes masculinos, foram na subescala Envolvimento em atividades extracurriculares. Não houve diferença significativa entre estudantes do sexo feminino e masculino nas subescalas Adaptação à instituição e Relacionamento com professores. Os estudantes-trabalhadores apresentaram menor dificuldade na subescala Gestão dos recursos econômicos e no Relacionamento com professores. Estudantes dos cursos pertencentes ao grupo de Letras e Ciências Humanas e Educação Infantil e Básica apresentaram médias mais baixas na subescala Envolvimento em atividades extracurriculares. Os autores concluem que a universidade deve contribuir para o sucesso acadêmico do estudante para além de boas notas nas disciplinas, atentando, também, para o desenvolvimento pessoal de seus estudantes.

Visando melhorar as condições de aplicação do QVA, Almeida, Ferreira e Soares (1999) apresentaram os procedimentos de construção e validação de uma versão reduzida do instrumento. O objetivo foi verificar se a versão reduzida teria a mesma validade de medida apesar da diminuição dos itens. Para isso, os 170 itens do QVA foram reagrupados conforme os temas, passando a possuir 60 itens distribuídos em cinco grandes áreas referentes à adaptação acadêmica de estudantes ingressantes no Ensino Superior (Pessoal, Interpessoal, Vocacional, Estudo e Institucional). A versão reduzida do questionário (QVA-r) foi aplicada a 1889 estudantes do primeiro ano de uma universidade portuguesa. Segundo os autores, as análises estatísticas conduzidas permitiram afirmar que o QVA-r apresentou consistência e validade interna, disponibilizando-se, assim, um instrumento mais acessível para avaliar as dificuldades relacionadas à adaptação acadêmica dos estudantes que frequentam o Ensino Superior em Portugal.

Almeida, Soares e Ferreira (2002) conduziram um estudo com intuito de contribuir com a validação da versão reduzida do instrumento, verificando que o QVA-r

propiciava a descrição adequada dos índices de adaptação acadêmica de universitários recém-ingressantes no Ensino Superior em Portugal.

Assim como em Portugal, pesquisadores interessados na investigação da integração de estudantes ao contexto universitário também têm conduzido estudos no Brasil (GRANADO et al, 2005; GUERREIRO, 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; SCHLEICH, 2006). Como resultado de um destes estudos, foi disponibilizada uma versão reduzida do instrumento Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), adaptada socioculturalmente à realidade de estudantes brasileiros (GRANADO et al, 2005).

Para validar a utilização do QVA-r no Brasil, Granado e colaboradores (2005) conduziram um estudo junto a 626 universitários, buscando verificar as percepções dos ingressantes de uma universidade particular e uma universidade pública, relativas à integração acadêmica e desempenho acadêmico. Para isso, os autores aplicaram o QVA-r, construído em Portugal na versão reduzida. Os resultados indicam que: (1) os dados de validade e fidelidade foram satisfatórios, embora seis itens tivessem sido retirados da versão original e (2) estudantes com melhor desempenho acadêmico no final do primeiro semestre do curso apresentaram percepções mais positivas de integração acadêmica em quatro das cinco dimensões avaliadas, exceto na dimensão Interpessoal. Segundo os autores, isso indica que existe uma relação entre a qualidade da adaptação¹ à universidade e o desempenho acadêmico.

Schleich (2006) buscou analisar a relação entre integração ao Ensino Superior e satisfação acadêmica de 311 estudantes universitários, ingressantes e concluintes, em uma universidade brasileira. Foi utilizado o QVA-r para avaliar a integração à universidade e uma Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) para avaliar a satisfação acadêmica dos estudantes. Entre os resultados encontrados, destaca-se que: (1) os ingressantes apresentavam-se melhor integrados em relação aos concluintes em todos os aspectos, exceto quanto à dimensão Interpessoal; (2) o nível de satisfação acadêmica foi maior entre os ingressantes; (3) as duas variáveis, integração e satisfação, são influenciadas pelas experiências dos estudantes como ingressantes e como concluintes e (4) existe uma correlação positiva entre integração e satisfação para ambos os grupos, visto que o aumento na integração está diretamente relacionado ao aumento na satisfação e vice-versa. Concluiu-se que é importante dar atenção aos fatores que influenciam na integração e na satisfação

¹ A fim de manter a nomenclatura original utilizada pelos autores, o termo “adaptação” será utilizado neste trabalho, como sinônimo de “integração”.

acadêmica dos estudantes, visto que são fenômenos com relação recíproca e dinâmica, que podem contribuir para a prática de ações que favoreçam o sucesso do estudante na universidade.

Guerreiro (2007) realizou um estudo com objetivo de identificar e analisar a crença de Auto Eficácia na Formação Superior e a integração ao Ensino Superior de estudantes ingressantes, suas respectivas mudanças ao longo do primeiro ano no curso e as relações entre Auto Eficácia, que se refere às crenças que o estudante possui sobre sua capacidade na execução de realizações no ambiente acadêmico e Integração ao Ensino Superior. A pesquisa envolveu 189 estudantes ingressantes em uma instituição de ensino superior particular, localizada no estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu em duas fases, no primeiro e no segundo semestre do curso, por meio da Escala de Auto Eficácia na Formação Superior e o QVA-r. Os principais resultados mostraram: (1) melhor integração dos estudantes no primeiro semestre comparado ao segundo; (2) pontuações mais baixas na dimensão Pessoal e pontuações mais altas na dimensão Institucional no primeiro semestre; (3) pontuações mais baixas na dimensão Pessoal e mais altas na dimensão Carreira no segundo semestre; (4) correlação significativa entre Auto Eficácia na Formação Superior e Integração ao Ensino Superior. A autora conclui que, com o decorrer do tempo na instituição, há alterações no modo como o estudante percebe sua integração e sua auto eficácia. Os maiores índices, constatados no primeiro semestre do curso, podem significar que a percepção positiva dos estudantes ainda estava sob efeito da sensação do ingresso na instituição. A autora sugere o desenvolvimento de ações pedagógicas, de gestão e de orientação voltadas à promoção da Integração e da Auto Eficácia na Formação Superior, visto que ambas possuem correlação positiva, podem se tornar mais negativas ao longo do tempo e afetam o sucesso dos estudantes na universidade.

Com objetivo de verificar se as vivências acadêmicas variavam em função do ano frequentado e das expectativas anteriores ao ingresso na universidade, Igue, Bariani e Milanesi (2008) realizaram um estudo com 203 universitários, sendo 103 do primeiro ano e 100 do quinto ano do curso. Foram utilizados o QVA-r e uma questão que buscava conhecer qual era o nível de expectativa do estudante ao ingressar na universidade, cujas alternativas de resposta variavam entre “muito altas” e “muito baixas”. Entre os estudantes ingressantes, constatou-se que não houve diferença significativa na percepção sobre a integração do estudante em virtude de suas expectativas em relação à universidade. Por outro lado, os concluintes com as expectativas mais altas em relação à universidade apresentaram melhor avaliação de suas vivências acadêmicas. Os autores concluem, respaldados pela literatura

consultada, que as expectativas iniciais que os estudantes possuem ao ingressar na universidade são fatores importantes que podem influenciar nas vivências acadêmicas por eles experienciadas.

Os estudos realizados a partir da aplicação do QVA e do QVA-r buscaram verificar de que maneira e em que medida a qualidade da integração do estudante – representada pela percepção que o estudante possuía sobre suas vivências acadêmicas na universidade – poderia influenciar em variáveis relacionadas ao ambiente universitário e vice-versa. Em resumo, os resultados permitiram concluir que: (1) a qualidade da integração à universidade exerce impacto sobre o desempenho acadêmico do estudante; (2) de forma geral, estudantes ingressantes apresentam melhor integração em comparação aos concluintes; (3) o nível de integração sofre alteração ao longo do tempo na instituição; (4) as expectativas que os estudantes possuem ao ingressar na universidade influenciam as vivências acadêmicas e (5) a percepção do estudante sobre sua capacidade em realizar atividades acadêmicas está diretamente relacionada à percepção sobre suas vivências acadêmicas.

Como foi observado no capítulo 1, os estudantes com deficiência enfrentam, além dos desafios impostos pelo próprio ingresso no Ensino Superior, outras dificuldades representadas por barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e didático-pedagógicas. Considerando que a integração à universidade é um processo complexo para todos os estudantes e que a qualidade da integração contribui para a permanência do estudante na universidade, torna-se relevante direcionar atenção ao estudo da integração de estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior.

2.2 Estudos sobre integração e sucesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior

Esta seção destina-se à apresentação de estudos sobre integração e sucesso acadêmico de universitários com deficiência.

Em Portugal, os pesquisadores têm utilizado a perspectiva da integração ao Ensino Superior para verificar como esse processo vem ocorrendo com estudantes com deficiência (ABREU, 2011; RODRIGUES et al, 2007).²

Rodrigues e colaboradores (2007) entrevistaram dois estudantes, um com deficiência física e outro com deficiência visual, matriculados em uma instituição de Ensino

² O acesso a esses estudos ocorreu de duas formas: o primeiro foi enviado por uma pesquisadora portuguesa, orientadora daquele estudo, após contato por e-mail. O outro foi acessado por meio de pesquisa em bases de dados, utilizando-se os termos “integração”, “estudante com deficiência” e “Ensino Superior”.

Superior portuguesa. O objetivo foi identificar a percepção deles sobre sua integração ao Ensino Superior, os fatores inibidores ou facilitadores do processo de integração, os apoios recebidos na família e na instituição, fatores pessoais e relação entre percepção de integração e sucesso acadêmico. Segundo os autores, embora a percepção de integração de ambos os participantes estivesse pautada por perspectivas diferentes (um deles encontra-se mais orientado para o sucesso acadêmico e o outro privilegia as relações interpessoais), os participantes apontaram fatores comuns como facilitadores ou inibidores do processo de integração, como estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades, atitudes de atenção, colaboração e afeto por parte da comunidade acadêmica, acesso aos espaços e às informações. Assim, os autores concluem que as frentes de intervenção devem ser diversificadas para a promoção do Ensino Superior inclusivo, sendo que o sucesso acadêmico está relacionado à percepção que o estudante possui acerca de sua integração e dos apoios recebidos.

Abreu (2011) realizou um estudo visando caracterizar os alunos com deficiência que frequentavam o Ensino Superior e verificar como esses estudantes percebiam sua inclusão, em relação aos apoios recebidos no Ensino Básico e Superior; as experiências vivenciadas na universidade; percepção sobre atitudes de colegas e professores. Participaram do estudo 13 estudantes que ingressaram em uma universidade portuguesa entre os anos de 2007 e 2011 por meio do contingente especial, que se trata de uma política que visa à reserva de um percentual das vagas do Ensino Superior para estudantes que possuem, comprovadamente, algum tipo de deficiência. Outro critério para inclusão dos participantes na pesquisa foi que tivessem utilizado apoio educacional especializado nos Ensinos Fundamental e Médio. Os dados foram coletados por meio da aplicação do QVA-r e entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que: (1) as percepções individuais sobre a deficiência estavam relacionadas à forma como os estudantes vivenciaram a entrada no Ensino Superior; (2) a adaptação de materiais foi maior no nível básico de ensino; (3) estudantes com deficiência auditiva apresentaram menores escores na dimensão Interpessoal do QVA-r e (4) a integração dos estudantes depende da forma como foram acolhidos pela instituição. A autora mencionou o suporte às necessidades específicas dos estudantes com deficiência como fator essencial à formação profissional de qualidade desses estudantes.

Considerando a importância de um processo de integração bem sucedido à universidade para a permanência, o desempenho e sucesso acadêmicos dos estudantes, torna-se importante compreender como ocorre esse processo com estudantes com deficiência na realidade brasileira. Esse foi o propósito deste estudo, já que essa perspectiva de integração ao

Ensino Superior de estudantes com deficiência ainda foi pouco explorada por pesquisadores no Brasil.

As contribuições dos estudos mostram-se relevantes para a melhoria do entendimento acerca de como os ingressantes no Ensino Superior enfrentam e lidam com os desafios relativos às múltiplas dimensões envolvidas na integração à universidade, quanto à permanência nesse nível de ensino e ao alcance do sucesso acadêmico.

Os estudos nacionais fundamentados nesta perspectiva teórica da integração à universidade têm visado identificar como se apresentam os desafios pertinentes às dimensões institucional, carreira, pessoal, estudo e relações interpessoais entre universitários com desenvolvimento típico.

Esta perspectiva pode ser útil também para a realização de estudos com este propósito, tendo como alvo universitários com deficiência. Esse tipo de estudo possibilitaria verificar como os universitários com deficiência lidam com os desafios previstos para estudantes com desenvolvimento típico e identificar desafios específicos, bem como de que maneira lidam com eles.

Visando contribuir com tal propósito, o presente estudo pretendeu identificar quais eram as percepções de um grupo de universitários com deficiência em relação aos aspectos da instituição, de estudo, das relações interpessoais, do bem estar físico e psicológico e da carreira, relativos à integração à universidade.

A compreensão dos aspectos, tanto os positivos como os negativos vivenciados no contexto universitário e de que maneira esse conjunto de vivências influencia no processo de integração dos estudantes à universidade poderão contribuir com subsídios para sinalizar medidas que possam contribuir com a permanência e sucesso acadêmico dessa população.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de estudantes com deficiência.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo baseado em método misto, envolvendo a análise de dados qualitativos e dados quantitativos relativos aos mesmos aspectos de interesse.

3.1 Participantes

Foram participantes da pesquisa cinco estudantes matriculados em cursos de graduação presencial de uma universidade pública localizada no interior do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 21 e 48 anos, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino.

Os critérios de seleção dos participantes foram: a) o estudante estar matriculado na universidade ou ter concluído o curso de graduação até o mês de dezembro do ano de 2013, em qualquer um dos *campi* da universidade; b) o estudante possuir algum tipo de necessidade educacional especial que permitisse classificá-lo como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³ e c) o estudante aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Embora inicialmente um dos critérios de seleção fosse que o estudante possuísse qualquer característica que o classificasse como Público-Alvo da Educação Especial, a amostra desta pesquisa foi composta apenas por estudantes com deficiência. O perfil detalhado de cada participante é apresentado a seguir.

3.1.1 Caracterização dos participantes

O quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, em termos de idade, ano e forma de ingresso na universidade, área de conhecimento do curso características da deficiência, necessidades apresentadas. Os dados apresentados no quadro 1 foram fornecidos pelos participantes, por meio de relato verbal e/ou preenchimento de questionário.

³ A definição “Público-Alvo da Educação Especial” ou a sigla “PAEE” são empregadas para designar pessoas com deficiência (física, sensorial ou intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

| Dados | Participantes | | | | |
|---|---------------------------------|--|--|--|--|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Idade | 26 | 39 | 29 | 48 | 21 |
| Gênero | Feminino | Feminino | Masculino | Feminino | Feminino |
| Ensino Médio | Público | Público | Público | Público | Público |
| Ano de ingresso | 2011 | 2011 | 2007 | 2014 | 2011 |
| Sistema de ingresso ⁴ | SiSU/ENEM | SiSU/ENEM | Vestibular próprio da universidade | SiSU/ENEM | SiSU/ENEM |
| Tipo de deficiência | Sensorial – Auditiva unilateral | Sensorial – Visual | Motora – membros inferiores | Sensorial – Auditiva bilateral | Sensorial – Visual |
| Natureza da deficiência | Congênita | Congênita | Adquirida | Adquirida | Congênita |
| Causa da deficiência | Toxoplasmose | Doença genética – Mal de Stargardt | Lesão na medula | Deslocamento da mandíbula | Toxoplasmose |
| Área de conhecimento do curso | Ciências Biológicas e da Saúde | Ciências Humanas | Ciências Agrárias | Ciências Humanas | Ciências Humanas |
| Necessidade | Situações com pouco ruído | Materiais ampliados; trajetos sem obstáculos | Banheiros adaptados; trajetos sem obstáculos | Situações com pouco ruído; sala de aula com acústica adequada; filmes legendados | Materiais ampliados; salas de aula menores |

A participante P1 tem perda auditiva em um dos ouvidos, em decorrência da toxoplasmose adquirida pela mãe na gestação:

Eu tenho deficiência auditiva unilateral que é do ouvido direito, aí o do esquerdo eu ouço 100 por cento. [...] desse daqui eu tive uma perda bem severa, assim. Seria necessário o uso do aparelho, só que eu corri atrás, só que é muito demorado, tal, por causa do SUS (P1).

A participante relatou também que a toxoplasmose afetou sua visão, devido a uma lesão na retina, mas a dificuldade visual é superada pelo uso de lentes corretivas para miopia, o que pôde ser confirmado no decorrer da entrevista com P1, que enfatizava apenas a dificuldade auditiva. De acordo com a definição estabelecida no Decreto nº 5.296/2004, a perda unilateral de P1 não seria classificada como deficiência auditiva, caracterizada pela perda auditiva bilateral. No entanto, a participante relata vários prejuízos decorrentes da perda

⁴ Até o ano de 2010, a instituição utilizava vestibular próprio, cujo conteúdo da prova era definido pela universidade. Para ingresso a partir de 2011, a universidade aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), no qual a pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é utilizada para fins de classificação do candidato.

auditiva e a necessidade de aparelho auditivo, sugerindo que ela apresenta um grau leve de perda auditiva, conforme classificação de Cardona (2008).

A participante P2, embora tenha uma doença de origem genética (seu irmão possui a mesma deficiência), os efeitos da deficiência manifestaram-se somente na vida adulta e foi diagnosticada aos 25 anos de idade, antes do ingresso na universidade:

Tenho baixa visão. [...] Uma doença que chama Mal de Stargardt. [...] depois de uma certa idade que ela manifesta. No meu caso, ela apareceu na gravidez. Na verdade, na minha primeira gravidez eu não percebi, eu acho que deve ter dado leve. Quando foi na segunda gravidez, aí deu uma queda muito grande, que foi quando eu descobri, só que eu já tinha perdido noventa por cento da visão (P2).

O participante P3 adquiriu a deficiência física após ingressar na universidade, em decorrência de um problema de saúde aos 24 anos de idade, causando um comprometimento no movimento nas pernas. Embora possa sustentar o corpo, ele se locomove com o auxílio de bengala, pois os músculos da perna tiveram seu desenvolvimento prejudicado. Após a lesão na medula, os médicos afirmaram que a chance de P3 voltar a andar era quase inexistente, mas atualmente existe a possibilidade de reversão do quadro, ainda que a recuperação esteja sendo bastante lenta.

Eu diria que eu sou um lesionado medular. [...] fracturei a coluna e, por isso, a lesão na medula. [...] eu tenho os músculos meio paralisados [...] (P3).

A participante P4 apresentava um problema relacionado à disfunção da mandíbula e adquiriu a deficiência auditiva aos 18 anos de idade, após um procedimento realizado no consultório odontológico, que deslocou sua mandíbula e provocou gradativamente a perda auditiva. Ela relatou que seus três irmãos também possuem essa disfunção, mas apenas ela desenvolveu a perda auditiva:

Eu vim ter consciência a partir dos 18 anos de idade, quando eu tive uma disfunção da mandíbula no consultório odontológico, ela não voltou mais [...] e fui perdendo gradativamente, primeiro foi leve, moderada, severa. Provavelmente foi em função disso, agora se houve assim outras causas, aí eu desconheço, sabe. Mas que eu vim perceber que eu tinha algum problema foi a partir desse evento (P4).

Tendo em vista que P4 classifica sua perda auditiva como severa, pode-se sugerir que essa participante faz uso intenso da leitura labial durante a comunicação (CARDONA, 2008), já que não utiliza aparelho auditivo e necessita que a conversa seja realizada em posição frontal e bem próxima a ela.

A participante P5 possui uma lesão na retina de ambos os olhos, com maior prejuízo no esquerdo, em decorrência de toxoplasmose adquirida pela mãe na gestação. Além disso, utiliza óculos para a correção do alto grau de miopia e de astigmatismo nos dois olhos. A mãe adquiriu a toxoplasmose por volta do sexto mês de gestação, mas não sabia ao certo o que a doença poderia acarretar ao bebê. Assim, a deficiência visual de P5 foi confirmada aos dois anos de idade:

A gente foi descobrir que eu tinha mesmo esse problema com uns dois anos, mais ou menos, porque eu passava nas portas, assim, eu trombava, batia nos lugares [...] os óculos que eu uso só servem para miopia e astigmatismo, que é pra desembaçar e eu conseguir enxergar um pouco de longe, mas o prejuízo causado pela toxoplasmose, eu sinto, assim. Aqui no olho esquerdo, eu vejo não vultos, assim, mas eu não consigo ver direito as pessoas, eu tenho dificuldade, por aqui no esquerdo é mais forte, foi mais comprometido em relação ao direito. Então mesmo com óculos não resolve muito, não resolve nada, na verdade, por causa da toxoplasmose (P5).

3.1.2 Recrutamento dos participantes

Para identificar os possíveis participantes da pesquisa, foram executadas várias ações, visto que a universidade não possuía, no momento da coleta de dados, informações de forma sistematizada referentes aos estudantes com deficiência matriculados.

O primeiro passo referiu-se ao encaminhamento de ofício aos coordenadores e vice-coordenadores de 58 cursos em três *campi* da universidade solicitando a colaboração no sentido de indicar estudantes com as características explicitadas, sobre os quais o coordenador/vice-coordenador tivessem conhecimento. As respostas dos primeiros contatos, realizados via correio eletrônico, indicaram a necessidade de maior detalhamento sobre as características que permitiriam classificar os estudantes como público alvo da pesquisa. Assim, foi acrescentado um parágrafo no ofício explicando quem poderiam ser esses estudantes e alguns exemplos foram citados, conforme demonstrado no Apêndice A. Nos casos em que as mensagens enviadas por correio eletrônico não foram respondidas no prazo de uma semana, optou-se pelo envio do ofício na forma impressa aos coordenadores e vice-coordenadores.

Entre os 58 ofícios enviados, foram obtidas respostas de 26 coordenadores que indicaram um total de quatro estudantes, dos quais um aceitou participar (P1). Entre os coordenadores que responderam, além desses quatro coordenadores que indicaram o nome/contato do estudante, alguns optaram por preservar a privacidade do estudante, não

repassando a informação solicitada e as demais respostas indicaram não haver estudantes com tais características matriculados no curso.

O segundo passo referente ao recrutamento dos participantes consistiu na consulta ao banco de dados da universidade, buscando estudantes que haviam se autodeclarado conforme as características definidas nesta pesquisa para inclusão de participantes. A autodeclaração é realizada no mesmo sistema de controle acadêmico da universidade em que o estudante acessa seu histórico escolar, atestado de matrícula, entre outros documentos acadêmicos.

De maneira equivocada, o campo referente ao cadastro da autodeclaração denomina-se “necessidades especiais”, designando, na realidade tipos de deficiência ou condições que remeteriam a necessidades educacionais especiais. Nesse campo, que se encontra no mesmo quadro onde são cadastrados/alterados os dados pessoais do estudante, é possível que ele selecione uma das seguintes opções: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência mental, condutas típicas, altas habilidades, outras necessidades ⁵, baixa visão, surdez, cegueira, surdo cegueira. Importa destacar ainda que é facultado ao estudante realizar ou não essa autodeclaração, podendo alterá-la a qualquer tempo.

Por meio dessa consulta foi possível a identificação de 17 estudantes que haviam se autodeclarado com alguma daquelas condições, sendo um com altas habilidades; sete com baixa visão; um com condutas típicas; três com deficiência física e cinco com outras necessidades. No entanto, dois deles já haviam sido indicados anteriormente pelos respectivos coordenadores de curso, sendo então considerados como provenientes do banco de dados, 15 estudantes. Assim que identificados no banco de dados, esses 15 estudantes restantes foram contatados por meio de correio eletrônico, cuja mensagem continha o objetivo da pesquisa e a explicação sobre em que consistiria sua participação, caso aceitasse o convite.

Dessa amostra de 15 estudantes, obteve-se resposta de cinco deles informando que não atendiam aos requisitos para participação da pesquisa, embora essa informação constasse no banco de dados. Em relação aos demais estudantes, não foi obtido retorno de seis deles; dois deles demonstraram interesse em participar, porém não foi possível o agendamento da coleta devido à falta de disponibilidade de tempo dos mesmos e os outros dois aceitaram participar da pesquisa (P2 e P3).

⁵ Ao selecionar a opção “outras necessidades”, não era possível que o estudante descrevesse qual era sua necessidade. Portanto, é possível que muitos dos estudantes que assinalavam esse campo apresentavam necessidades de outra natureza, não necessariamente educacionais especiais.

Além disso, mais duas fontes de indicação de possíveis participantes foram encontradas por acaso. A indicação de duas estudantes foi proveniente de uma das participantes da pesquisa, que informou nome e contato de suas colegas de classe, das quais uma não respondeu ao contato e a outra não atendia aos critérios para participar da pesquisa. Por último, outros estudantes da universidade indicaram de maneira informal mais dois estudantes, que aceitaram participar da pesquisa (P4 e P5).

Em resumo, houve quatro diferentes fontes de indicação de participantes, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Fontes de indicação dos estudantes participantes da pesquisa

| Fonte | No. de estudantes indicados/identificados | No. de estudantes participantes |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|
| Coordenadores de curso | 4 | 1 (P1) |
| Banco de dados da universidade | 15 | 2 (P2 e P3) |
| Participante da pesquisa | 2 | 0 |
| Outros estudantes da universidade | 2 | 2 (P4 e P5) |
| Total | 23 | 5 |

A partir dessa amostra de 23 estudantes contatados, pôde-se confirmar que apenas 10 deles realmente apresentavam características que possibilitava incluí-los como participantes, sendo que cinco participaram da pesquisa. Entre os demais estudantes, além dos que retornaram o contato informando que não possuíam as características informadas no banco de dados da universidade (cinco), mais cinco deles não responderam ao contato e foram descartados como possíveis participantes, já que a informação autodeclarada no banco de dados se referia a “outras necessidades”, não necessariamente educacionais. No cadastro de outros dois estudantes que não responderam ao contato, constava a autodeclaração de deficiência física e baixa visão, respectivamente. No caso da última estudante, indicada pelo coordenador de curso e que não respondeu ao contato, não havia autodeclaração de alguma deficiência no banco de dados. Portanto, não foi possível confirmar se esses três estudantes poderiam ser incluídos na pesquisa.

3.2 Instrumentos utilizados

Neste estudo, foram utilizados três instrumentos para a realização da coleta de dados: um roteiro de entrevista semiestruturada, um questionário de caracterização pessoal

dos participantes e um questionário sobre as vivências acadêmicas dos participantes, descritos a seguir.

3.2.1 Roteiro de entrevista

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C), adaptado pela pesquisadora a partir do roteiro utilizado no trabalho de Abreu (2011). O roteiro de entrevista foi composto por 24 questões que visavam à obtenção de informações sobre três assuntos principais: (1) características da deficiência, como tipo, causa e natureza; (2) apoios recebidos durante o Ensino Médio e (3) Percepções sobre a integração ao Ensino Superior, o sucesso acadêmico e perspectivas futuras. Os dados referentes às características da deficiência foram apresentados no item 3.1.1 deste capítulo, referente à caracterização dos participantes. Os demais dados foram classificados em temas e categorias, conforme descrito no item 3.4, referente ao tratamento e análise dos dados.

3.2.2 Questionário 1 – Caracterização pessoal

Com objetivo de obter informações acerca do perfil dos participantes da pesquisa, foi utilizado o Questionário 1 – Caracterização pessoal (Apêndice B), que continha questões acerca da idade, sexo, cidade de origem, estado civil, se tem filhos e emprego, cor/raça, caráter da escola cursada no Ensino Médio, curso frequentado, ano de ingresso no curso, apoio financeiro recebido da universidade, principal meio de deslocamento utilizado até a universidade e renda salarial familiar.

3.2.3 Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r

Para obtenção dos dados sobre o enfrentamento dos desafios referentes às vivências acadêmicas dos estudantes na universidade, foi utilizado o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), adaptado e validado para o contexto brasileiro por Granado et al (2005). O QVA-r (Anexo A) foi utilizado para avaliar aspectos pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais percebidos nas vivências acadêmicas desses estudantes.

O QVA-r contém 55 itens distribuídos em cinco subescalas referentes a cinco dimensões da integração do estudante à universidade, conforme apresentado no quadro a seguir:

| Dimensões | Descrição das dimensões | Itens |
|----------------------|---|---|
| Pessoal | Envolve o bem estar físico e psicológico; inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e o autoconceito. | 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50 |
| Interpessoal | Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda e percepção de habilidades sociais. | 1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54 |
| Carreira | Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira. | 2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55 |
| Estudo | Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação. | 10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52 |
| Institucional | Envolve o compromisso com a instituição frequentada; inclui intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infraestrutura. | 3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53 |

Fonte: Schleich (2006).

As respostas às questões são apresentadas em formato *Likert* de cinco pontos, baseadas no nível de concordância do estudante, sendo que a resposta 1 significa total discordância com a afirmação e 5 significa total concordância com a afirmação. Vale ressaltar que alguns itens do instrumento possuem afirmações com sentido contrário à integração ao Ensino Superior, sendo necessária a inversão da pontuação antes da análise dos dados obtidos. Assim, os itens 04, 06, 09, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47 e 50 (dimensão Pessoal); 26 e 54 (dimensão Interpessoal); 46 (dimensão Carreira) e 41 (dimensão Institucional) tiveram suas pontuações invertidas na soma dos escores, atribuindo a pontuação mais alta sempre à percepção mais positiva sobre a integração ao Ensino Superior e vice-versa.

3.3 Procedimento de coleta de dados

O estudo foi iniciado após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, sob número 18391813.7.0000.5504 e após assinatura do TCLE (Apêndice D) pelos participantes.

Antes do agendamento da coleta de dados com o participante, foi perguntado via mensagem eletrônica a cada um deles sobre a necessidade de adequação de algum

material ou utilização de recurso adicional. Conforme solicitação, para a participante P2 foi utilizada a fonte tamanho 35 nos materiais impressos.

Os possíveis riscos desta pesquisa para os participantes durante a coleta de dados foram inibição, desconforto ou ansiedade para responder às questões referentes aos instrumentos utilizados. Portanto, a pesquisadora ficou atenta a quaisquer indicativos de que o participante estivesse desconfortável em fornecer as informações solicitadas e adotou a prática de reforçar que a participação era voluntária e, caso optasse por desistir de participar da pesquisa, não haveria prejuízos para si ou para a pesquisadora. Este trabalho foi elaborado com o intuito de que os participantes fossem expostos às mínimas possibilidades de danos à sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural, não os sujeitando a riscos maiores que os encontrados em suas atividades cotidianas. Para manter o anonimato e a privacidade dos participantes e o sigilo das informações fornecidas, as coletas de dados foram realizadas individualmente em salas reservadas para utilização exclusiva da coleta. A divulgação de determinadas informações ou relatos que pudessem, de alguma maneira, identificar o participante, também foi evitada em função de preservar o anonimato dos participantes.

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2014, nas dependências do *campus* no qual o estudante estava matriculado. Buscando preservar o anonimato dos participantes, a coleta de dados foi realizada em local com privacidade, em data e horário combinados previamente com os participantes.

Os dados foram coletados individualmente com cada participante, em um único encontro, com duração mínima de uma e máxima de duas horas. Primeiramente, foi entregue aos participantes o TCLE, contendo informações sobre o objetivo e método do estudo, assim como sobre os possíveis riscos da participação e sobre a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento. Após assinatura do TCLE, a coleta dos dados era iniciada pela entrevista, que teve duração média de 50 minutos e foi gravada com autorização dos participantes. Após a entrevista, a coleta de dados consistiu do preenchimento do Questionário 1 e, por último, do QVA-r.

3.4 Tratamento e análise dos dados

A seguir é apresentada a última etapa do estudo, que envolveu a análise dos dados coletados. Primeiramente são apresentados o tratamento e análise dos dados obtidos por

meio da realização das entrevistas e posteriormente, o tratamento e análise dos dados obtidos nos questionários.

3.4.1 Entrevistas

A transcrição das entrevistas foi realizada de forma a reproduzir fielmente o relato dos participantes. Os relatos que se referiam às características da deficiência foram apresentados no item 3.1.1, sobre caracterização dos participantes. Os demais dados foram classificados em categorias e subcategorias, baseadas nas falas dos participantes. Os relatos dos participantes foram submetidos à análise de conteúdo (FRANCO, 2012).

Com base nos relatos dos participantes, foram formuladas seis categorias, representando as percepções dos estudantes sobre os tipos de apoios recebidos durante o Ensino Médio, as percepções dos participantes acerca dos aspectos institucionais, pessoais, das relações interpessoais, dos estudos e da carreira, relacionadas à integração à universidade. Exemplos dos trechos dos relatos utilizados na categorização da entrevista podem ser conferidos no Apêndice E.

As categorias formuladas foram: Apoios no Ensino Médio; Aspectos institucionais; Aspectos pessoais; Aspectos interpessoais; Aspectos relacionados à carreira e Aspectos relacionados ao estudo, cujas definições são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Categorização da entrevista

| Categoria | Subcategorias | Conteúdo/participante |
|----------------------------------|---|--|
| Apoios recebidos no Ensino Médio | Apoios específicos | Prova ampliada / adequação da prática do professor – P5 |
| | Apoios não específicos | Reforço escolar – P1 |
| | Adaptações individuais | Sentar próximo à lousa/professor – P1, P4, P5 |
| Aspectos institucionais | Grau de preparo dos docentes como fator dificultador à integração | Não percepção da necessidade de adequações – P2, P3, P4 Apresentação de filmes sem legendas – P4 Escrita ilegível na lousa – P5 Necessidade de formação de professores – P2 |
| | Sensibilidade/tentativas de atendimento às necessidades | Flexibilização na avaliação: visão positiva <i>versus</i> visão negativa – P1, P2 Atitude de preocupação com o estudante – P1, P3, P5 Adequação da prática em sala de aula – P4, P5 |
| | Grau de disponibilidade de serviços específicos | Não disponibilização de materiais ampliados – P2 Não fornecimento de recurso como lupa eletrônica – P2 Qualidade ruim das cópias/textos reduzidos – P5 Necessidade de assistência ao professor na |
| | | |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | adequação de materiais – P4 Disponibilização de servidor para preparar materiais – P2 |
| | Grau de adequação dos espaços físicos como fator dificultador à integração | Inadequação do trajeto de acesso ao restaurante – P2 Dificuldade no acesso a banheiro adaptado – P3 Acústica ruim das salas de aula – P4 O comprimento da sala de aula dificultava a visão – P5 |
| Aspectos pessoais | Aspectos que marcaram o ingresso no Ensino Superior | Exigências de novas habilidades de pedir apoio que expunham a deficiência – P1, P4 Destaque para idade de ingresso no ES – P2 Autoconceito negativo não associado à deficiência – P1, P3 |
| Aspectos interpessoais | Apoio social como fator facilitador à integração | Apoio de colegas – P1, P2, P3, P4, P5 Apoio de professores – P1, P4 Apoio da mãe – P5 |
| | Percepções sobre os relacionamentos na universidade | Falta de proximidade com o professor universitário – P5 Relacionamento com pessoas com diferentes graus de comprometimento em relação aos estudos – P4 Atitudes de incompreensão por parte de colegas/professores/funcionário – P1, P2, P5 Necessidade de inserção do tema deficiência nas discussões da universidade – P1, P5 |
| Aspectos relacionados à carreira | Escolha do curso | Convicção de ter optado pelo curso correto – P1, P2, P3, P4, P5 Expectativa de permanecer na área do curso escolhido – P1, P2, P3, P4, P5 |
| | Perspectivas para o futuro | Seguir carreira profissional – P3 Seguir carreira acadêmica – P1, P5 Contribuir com questões relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência – P2, P4 |
| Aspectos relacionados ao estudo | Enfrentamento das novas exigências acadêmicas da universidade | Exigência de maior esforço na rotina de estudos – P1, P3 Dificuldade na realização de atividades práticas – P1, P3 Volume de leituras considerado excessivo e pouco familiar – P4 Acesso a recursos que possibilitem independência acadêmica – P2 Busca por ajuda na organização dos estudos – P1 |
| | Significado de sucesso acadêmico | Realização profissional – P1, P4 Bom desempenho no curso – P1, P2, P3, P5 Envolvimento em pesquisas científicas/publicações – P3, P4 |
| | Fatores condicionantes ao sucesso acadêmico | Adequações de práticas pedagógicas/materiais – P1, P2 Apoio de colegas e professores – P1 Apoio familiar – P5 Esforço individual – P2, P3, P4 Habilidades individuais – P1, P3 |

Na categoria **Apoios recebidos no Ensino Médio** foram reunidos os relatos referentes aos tipos de apoio, direto ou indireto, que o participante necessitou e/ou recebeu durante a frequência nessa etapa de ensino.

Foram reunidos na categoria **Aspectos institucionais** os relatos que representavam a avaliação do participante sobre o atendimento às adequações necessárias à sua deficiência por parte dos membros da instituição; o conhecimento dos serviços oferecidos na instituição; a infraestrutura da universidade, como espaços físicos, materiais, recursos e preparo dos docentes quanto ao atendimento às necessidades específicas relacionadas à deficiência. As seguintes subcategorias foram exploradas nesta categoria:

Grau de preparo dos docentes como fator dificultador à integração

Estão reunidos nesta subcategoria os relatos referentes às experiências vivenciadas no contexto da universidade decorrentes de práticas pedagógicas inadequadas às diferentes necessidades de seu público ou da não percepção da necessidade de adequações por parte dos professores, afetando negativamente a integração à universidade dos estudantes.

Sensibilidade/tentativas de atendimento às necessidades

Foram reunidos nesta subcategoria os relatos de casos pontuais nos quais houve sensibilidade do professor em relação à dificuldade do estudante ou tentativas de atender às suas necessidades, embora a maioria dos participantes tivessem vivenciado situações que demonstrassem práticas pedagógicas inadequadas para lidar com as suas necessidades.

Grau de disponibilidade de serviços específicos

Foram inseridos nesta subcategoria os relatos que se referiam às dificuldades e conquistas em relação ao acesso aos materiais ou recursos adequados às necessidades dos participantes.

Grau de adequação dos espaços físicos como fator dificultador à integração

Foram inseridos nesta subcategoria os relatos que se referiam à vivência de alguma dificuldade em decorrência da inadequação dos espaços físicos da universidade, incluindo trajetos, acesso a banheiro adaptado e estrutura das salas de aula.

Foram reunidos na categoria **Aspectos pessoais** os relatos que se referiam ao bem-estar do participante; aos sentimentos relacionados ao ingresso no Ensino Superior e ao autoconceito. A exposição da deficiência, a idade destoante em relação aos demais no ingresso na universidade e autoconceito negativo foram inseridos na subcategoria *Aspectos que marcaram o ingresso no Ensino Superior*.

Foram reunidos na categoria **Aspectos interpessoais** os relatos que se referiam à influência das relações sociais na vida acadêmica dos participantes. As seguintes subcategorias foram formuladas a partir desta categoria:

Apoio social como fator facilitar à integração

Foram classificados nesta subcategoria os relatos que atribuíam os apoios recebidos de colegas, professores e familiares aos aspectos favorecedores para a integração e/ou a permanência do estudante na universidade.

Percepções sobre os relacionamentos na universidade

Foram classificados nesta subcategoria os relatos que se referiam a percepções negativas sobre os relacionamentos vivenciados na universidade, bem como à sugestão de medidas que poderiam melhorar o relacionamento entre pessoas com deficiência e sem deficiência, na universidade.

Foram reunidos na categoria **Aspectos relacionadas à carreira** os relatos que se referiam à segurança quanto à escolha do curso e às perspectivas dos participantes para o futuro. As seguintes subcategorias foram exploradas nesta categoria:

Escolha do curso

Nesta subcategoria foram reunidos relatos referentes à segurança sobre a escolha do curso e sobre a expectativa de permanecer na mesma área de formação, após a conclusão do curso.

Perspectivas para o futuro

Nesta subcategoria foram reunidos os relatos que se referiam às ambições dos participantes para o futuro.

Foram reunidos na categoria **Aspectos relacionados ao estudo** os relatos que se referiam às percepções e estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com as novas exigências acadêmicas da universidade; ao significado atribuído ao sucesso acadêmico pelos participantes, bem como fatores considerados determinantes à conquista de sucesso acadêmico. As seguintes subcategorias foram criadas:

Enfrentamento das novas exigências acadêmicas da universidade

Nesta subcategoria foram agrupados relatos que se referiam aos aspectos mais marcantes para o participante acerca das exigências de estudo presentes na universidade, bem como algumas estratégias que buscaram para auxiliar em seu desempenho acadêmico.

Significado de sucesso acadêmico

Nesta subcategoria foram reunidos os relatos que representavam o significado de sucesso acadêmico, segundo a opinião dos participantes.

Fatores condicionantes ao sucesso acadêmico

Foram reunidos nesta subcategoria os relatos que se referiam aos fatores considerados determinantes para a obtenção de sucesso acadêmico, segundo a opinião dos participantes.

3.4.2 Questionários

Os dados do Questionário 1 – Caracterização pessoal foram inseridos em planilhas do *software* Microsoft Excel, a fim de extrair e organizar informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa.

Os dados obtidos a partir do QVA-r foram organizados e analisados com auxílio das ferramentas do *software* Microsoft Excel, no qual foi calculada a média de cada participante em cada uma das cinco dimensões da escala.

As respostas da escala são apresentadas em formato *likert* de 1 a 5, conforme o nível de concordância com a afirmação apresentada, sendo atribuída a seguinte pontuação para cada resposta:

| | |
|---|------------|
| “Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece” | = 1 ponto |
| “Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece” | = 2 pontos |
| “Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não” | = 3 pontos |
| “Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece sempre” | = 4 pontos |
| “Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre” | = 5 pontos |

Considerando que alguns itens do instrumento possuem afirmações com sentido contrário à integração ao Ensino Superior, foi necessário inverter a pontuação antes do cálculo da média. Portanto, os itens 04, 06, 09, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47 e 50 (dimensão Pessoal); 26 e 54 (dimensão Interpessoal); 46 (dimensão Carreira) e 41 (dimensão Institucional) tiveram suas pontuações invertidas no cálculo das respostas, atribuindo a pontuação mais alta sempre à percepção mais positiva sobre a integração ao Ensino Superior e vice-versa.

Dessa forma, o valor mais baixo está associado à menor integração e o valor mais alto, à maior integração. Como o QVA-r não possui ponto de corte definido para fins de análise de seus resultados, neste estudo as médias próximas de 3,0 foram consideradas como

percepções que tendiam a ser negativas, conforme estudos realizados com a utilização desse instrumento têm feito (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006).

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

Os resultados obtidos neste trabalho permitiram identificar de que maneira o grupo de estudantes pesquisado enfrentou os desafios relacionados ao ingresso no Ensino Superior, bem como quais foram as principais dificuldades e facilidades encontradas pelos participantes quanto ao processo de integração à universidade.

Os resultados são apresentados em duas partes. Primeiramente, são apresentados os dados obtidos por meio do QVA-r, que permitem um panorama das vivências acadêmicas experienciadas pelos participantes no contexto da universidade. Em seguida, são apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas conduzidas com os participantes, que fornecem elementos sobre o enfrentamento dos desafios na universidade, em suas dimensões institucional, pessoal, interpessoal, carreira e estudo.

A inversão na ordem de apresentação dos dados em relação à ordem de aplicação dos instrumentos justifica-se pelo fato de que os dados obtidos por meio do QVA-r permitem uma visão geral das vivências na universidade percebidas pelos participantes, as quais puderam ser exploradas de forma mais aprofundada a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas.

4.1 Resultados referentes às vivências acadêmicas na universidade

Os dados obtidos por meio da aplicação do QVA-r (GRANADO et al, 2005) possibilitaram verificar a percepção dos participantes sobre suas vivências acadêmicas na universidade, indicando seu nível de integração em cada uma das dimensões avaliadas: Carreira, Institucional, Interpessoal, Estudo e Pessoal.

Conforme mencionado na seção referente ao procedimento de análise dos dados, a menor pontuação possível é 1,0 e a máxima é 5,0, conforme o grau de concordância com a afirmação apresentada. As médias próximas de 3,0 foram consideradas percepções que tendiam a ser negativas, em consonância com a interpretação utilizada em estudos nacionais (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006).

Na tabela a seguir, são apresentadas as médias da pontuação obtida pelos participantes em cada uma das dimensões avaliadas.

Tabela 1 – Pontuação média por dimensão do QVA-r de cada participante

| Dimensões | Média dos participantes por dimensão | | | | |
|---------------|--------------------------------------|------|------|------|------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Carreira | 4,83 | 4,83 | 4,50 | 4,42 | 4,25 |
| Institucional | 4,00 | 4,50 | 3,75 | 4,25 | 4,75 |
| Interpessoal | 4,00 | 4,50 | 3,58 | 4,14 | 4,50 |
| Pessoal | 3,36 | 3,07 | 3,79 | 3,21 | 4,00 |
| Estudo | 2,78 | 4,00 | 3,11 | 4,56 | 4,44 |

A participante P1 obteve a maior média na dimensão Carreira (4,83), indicando uma percepção positiva acerca de sua integração ao ambiente acadêmico nos aspectos relacionados à carreira, ou seja, à segurança na escolha do curso e na competência para a carreira. Nas dimensões Institucional e Interpessoal apresentou média = 4,0, tendendo a uma percepção positiva quanto aos fatores envolvidos com o compromisso com a instituição e com os relacionamentos interpessoais. Na dimensão Pessoal obteve média = 3,36, o que sugere a tendência a uma percepção negativa quanto aos aspectos envolvidos com o bem-estar físico e psicológico, estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisões, autonomia. A menor média foi na dimensão Pessoal (2,78), o que indica percepções mais negativas, em comparação às demais dimensões, nas questões relacionadas aos hábitos de estudo, gestão do tempo, das estratégias de aprendizagem e preparação para avaliações.

A participante P2 obteve a maior média (4,83) na dimensão Carreira, com médias altas também nas dimensões Institucional e Interpessoal (4,5) e Estudo (4,0). A menor média foi na dimensão Pessoal (3,07). Os resultados sugerem percepções muito positivas sobre sua integração à universidade, com exceção dos aspectos pessoais, relacionados ao bem-estar físico e psicológico, otimismo, tomada de decisões.

Assim como as participantes P1 e P2, o participante P3 obteve a média mais alta na dimensão Carreira (4,5) e como P1, obteve a menor média na dimensão Estudo (3,11). Nas demais dimensões, obteve médias tendendo a positivas (3,75 na Institucional e 3,79 na Pessoal). Na dimensão Interpessoal apresentou média de 3,58, indicando percepções razoáveis nos aspectos envolvidos com relacionamento com colegas, procura de ajuda e habilidades sociais.

A participante P4 obteve a menor média na dimensão Pessoal (3,21), resultado semelhante aos de P1 e P2. Nas dimensões Carreira, Institucional e Interpessoal apresentou percepções muito positivas, com médias iguais a 4,42; 4,25 e 4,14, respectivamente. É a única participante ingressante do estudo (ingressou na universidade no ano de 2014) e a obter a maior média na dimensão Estudo (4,56).

A participante P5, assim como P2 e P4, apresentou a menor média na dimensão Pessoal, ainda que seu resultado represente uma percepção positiva nessa dimensão (4,0). Foi a única participante que apresentou a maior média na dimensão Institucional (4,75). Nas demais dimensões, obteve todas as médias acima de 4,0 (4,25 na dimensão Carreira; 4,5 na dimensão Interpessoal e 4,44 na dimensão Estudo), indicando que é a estudante com melhores percepções acerca da integração à universidade.

Os escores médios dos participantes indicam que a maioria deles (P1, P2, P4 e P5) estão enfrentando os desafios relativos à carreira, aos aspectos institucionais e das relações interpessoais de forma satisfatória, condições consideradas favorecedoras, possivelmente, do aproveitamento acadêmico e da permanência na universidade. Em relação aos desafios da dimensão Carreira, os resultados indicam que eles se mostram seguros em relação à escolha do curso e carreira, condição considerada importante para a permanência na universidade.

Quanto à dimensão Institucional, os resultados sugerem que eles têm intenção de permanecer na instituição e demonstram conhecimento dos serviços e da infraestrutura comum proporcionada a todos os estudantes da universidade. Em relação à dimensão Interpessoal, verifica-se que eles percebem ter um relacionamento positivo com os colegas e reconhecem a importância dos colegas. Os escores obtidos pelo participante P3 para as dimensões Institucional e Interpessoal indicam que algumas vezes ele concorda que os desafios estejam sendo resolvidos outras vezes não, podendo-se considerar que ele esteja, em geral, resolvendo os desafios satisfatoriamente.

Para a maioria dos participantes (P1, P2, P3 e P4), os escores médios da dimensão Pessoal indicam que algumas vezes há percepções positivas quanto à estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e o autoconceito e outras vezes não.

Em relação à dimensão estudo, a participante P1 percebe-se como não apresentando competências, hábitos de estudo e gestão do tempo adequados, para garantir um aproveitamento acadêmico satisfatório. O participante P3 percebe-se algumas vezes apresentando essas competências, outras vezes não. Os demais avaliam que enfrentam os desafios em relação ao estudo de forma satisfatória.

4.2 Resultados obtidos por meio da realização das entrevistas

Os dados obtidos por meio da realização das entrevistas são apresentados a seguir e referem-se às percepções dos estudantes sobre os tipos de apoios recebidos durante o

Ensino Médio; às percepções dos participantes acerca dos aspectos institucionais, pessoais, das relações interpessoais, dos estudos e da carreira, relacionadas à integração na universidade.

4.2.1 Resultados referentes às percepções sobre os apoios recebidos no Ensino Médio

No quadro a seguir são apresentadas as categorias relativas aos apoios recebidos ou adaptações necessárias para favorecer o processo ensino-aprendizagem dos participantes, durante o Ensino Médio.

Quadro 4 – Percepções sobre os apoios recebidos durante o Ensino Médio

| Categoria | Subcategorias | Conteúdo/participante |
|------------------------|----------------------------|---|
| Apoios no Ensino Médio | Apoios específicos | Prova ampliada / adequação da prática do professor – P5 |
| | Apoios não específicos | Reforço escolar – P1 |
| | Iniciativas dos estudantes | Sentar próximo à lousa/professor – P1, P4, P5 |

Conforme pode ser observado, apenas a participante P5, que apresenta deficiência visual, relatou ter sido disponibilizada a ela uma adaptação básica e imprescindível para garantir o seu estudo e aproveitamento escolar. No caso, ela teve acesso a provas ampliadas em diferentes materiais e os professores aumentavam o tamanho da letra escrita na lousa, quando solicitado pela participante.

No caso da participante P1, relatou que teve dificuldades no aproveitamento das disciplinas pertencentes à área de conhecimento das ciências exatas, sendo-lhe fornecida a oportunidade de participar do reforço escolar, oferecido para estudantes que em geral apresentam baixo rendimento nas matérias. Nenhum tipo de apoio ligado à sua deficiência foi fornecido.

Para o acompanhamento das aulas, as participantes P1, P4 (deficiência auditiva) e P5 (deficiência visual) utilizaram a estratégia de sentar o mais próximo possível dos professores, sugerindo a busca por iniciativas individuais de solução das dificuldades relacionadas à deficiência.

4.2.2 Resultados referentes às percepções sobre os aspectos institucionais

No quadro a seguir são apresentadas as categorias relativas aos aspectos presentes na universidade que atuaram como dificultadores ou favorecedores do aproveitamento acadêmico dos participantes.

Quadro 5 – Aspectos institucionais indicados como dificultadores e favorecedores do aproveitamento acadêmico

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|-------------------------|--|---|
| Aspectos institucionais | Grau de preparo dos docentes como fator dificultador à integração | Não percepção da necessidade de adequações – P2, P3, P4 Apresentação de filmes sem legendas – P4 Escrita ilegível na lousa – P5 Necessidade de formação de professores – P2 |
| | Sensibilidade/tentativas de atendimento às necessidades dos estudantes | Flexibilização na avaliação: visão positiva <i>versus</i> visão negativa – P1, P2 Atitude de preocupação com o estudante – P1, P3, P5 Adequação da prática em sala de aula – P4, P5 |
| | Grau de disponibilidade de serviços específicos | Não disponibilização de materiais ampliados – P2 Não fornecimento de recurso como lupa eletrônica – P2 Qualidade ruim das cópias/textos reduzidos – P5 Necessidade de assistência ao professor na adequação de materiais – P4 Disponibilização de servidor para preparar materiais – P2 |
| | Grau de adequação dos espaços físicos como fator dificultador à integração | Inadequação do trajeto de acesso ao restaurante – P2 Dificuldade no acesso a banheiro adaptado – P3 Acústica ruim das salas de aula – P4 O comprimento da sala de aula dificultava a visão – P5 |

A participante P2 relatou ter ficado decepcionada ao ingressar na universidade, ao perceber que os professores não estavam preparados para perceber as adequações necessárias à sua deficiência visual. Da mesma forma, o participante P3 destacou a falta de percepção dos professores sobre seu baixo desempenho acadêmico. Segundo P3, os professores ignoravam a sua dificuldade em obter um desempenho acadêmico satisfatório após a ocorrência do seu problema de saúde e surgimento da deficiência física.

A participante P4 também relatou as dificuldades que teve ao ingressar na universidade, em decorrência da não percepção da necessidade de adequações nas práticas em sala de aula. Segundo ela, atitudes do professor, como falar com os estudantes andando pela sala e/ou falar de costas para a estudante dificultavam ainda mais sua audição. Além disso, P4 relatou ter enfrentado dificuldades em função da apresentação de filmes sem legenda, prejudicando o acompanhamento do conteúdo devido à sua deficiência auditiva. Ainda em

relação às práticas pedagógicas, a participante P5 relatou dificuldade com os textos ilegíveis escritos na lousa pelos professores, prática inadequada à sua deficiência visual.

As participantes P1 e P2 relataram que alguns professores buscaram praticar avaliações mais flexíveis, seja avaliando a estudante de forma diferenciada, considerando suas dificuldades (P1), ampliando o prazo de entrega de um trabalho ou modificando o formato da prova (P2). No entanto, as duas participantes apresentaram visões diferentes para essa prática. Para P1, flexibilizar a avaliação foi positiva, pois acredita que os estudantes com deficiência não devem ser avaliados da mesma forma que estudantes sem deficiência. Já no caso da participante P2, entendeu como negativa a tentativa de flexibilizar a avaliação, já que o que almejava eram apenas os materiais ampliados.

Foram observados ainda relatos sobre atitudes de preocupação com os participantes P1, P3 e P5 por parte de alguns poucos professores. Esses casos pontuais se referiam a dar dicas para que o estudante sentasse mais próximo à lousa, perguntar se estava acompanhando as aulas e o que poderia ser feito para ajudá-los. As participantes P4 e P5 também relataram a ocorrência de situações isoladas de adequação da prática em sala de aula, mais especificamente quando solicitado e quando comunicado ao professor sobre sua deficiência.

A participante P4 relatou ter passado por algumas dificuldades ao iniciar o curso, mas atribuiu isso ao fato de não ter se declarado como pessoa com deficiência junto ao banco de dados da instituição. No entanto, percebeu que alguns professores procuraram modificar as práticas em sala de aula assim que sua deficiência foi comunicada pela coordenadora do curso a todo corpo docente do departamento. Por exemplo, a professora que falava de costas para a estudante passou a prestar mais atenção em seu posicionamento durante as aulas. Nesse sentido, a participante P5 relatou que nem todos os professores e colegas sabiam de sua deficiência até seu último ano no curso. Portanto, solicitava auxílio dos professores somente quando extremamente necessário e, assim, a adequação das práticas pedagógicas dos professores eram bem pontuais e ocorriam apenas quando solicitadas por ela. A estudante sempre precisava repetir a solicitação para os professores, pedindo para escrever na lousa com letra maior, segundo ela.

Segundo P2, a não disponibilização de materiais ampliados foi motivo de muito estresse para a estudante, que tentou por diversos meios que esse material ampliado lhe fosse fornecido. Uma das tentativas de P2 foi solicitar a impressão ampliada dos materiais necessários junto ao núcleo de acessibilidade da universidade, no qual se perdeu o material original entregue, sem disponibilizar a cópia ampliada para a estudante. Além disso, P2

relatou que o núcleo conta apenas com um estagiário para atender aos estudantes, o que dificultava sua ida até o núcleo, já que seus horários não coincidiam com os horários do estagiário. A participante relatou, ainda, ter solicitado formalmente por ofício, com ajuda da coordenação de seu curso, que a universidade disponibilizasse ao departamento ao qual o seu curso estava vinculado, umas das três lupas eletrônicas que ficavam na biblioteca para uso dos estudantes, mas o ofício desapareceu e ela não obteve resposta.

Devido à inexistência de um setor específico na universidade responsável pela disponibilização de materiais adaptados, a participante P2 tentou de várias maneiras conseguir materiais que fossem adequados às suas necessidades. Entre as sucessivas tentativas mal sucedidas em buscar materiais e recursos que atendessem à sua deficiência visual, P2 foi atendida por uma profissional que não sabia diferenciar entre as necessidades e adaptações necessárias para um estudante com deficiência auditiva e as daquele com deficiência visual.

Após aproximadamente seis meses nessa busca por ajuda, conseguiu a disponibilização de uma servidora, técnica do departamento ao qual o curso estava vinculado, para preparar previamente os materiais para a participante. Assim, todos os materiais de estudo utilizados em sala de aula deveriam entregues pelos professores à funcionária do departamento, para que ela providenciasse a ampliação.

Ainda em relação à disponibilização de materiais, a participante P5 relatou que, devido à sua deficiência visual, enfrentou dificuldades decorrentes da qualidade ruim e tamanho reduzido das cópias dos textos disponibilizados pelos professores para todos os alunos nas pastas que ficam nas copiadoras da universidade.

Dessa forma, com base nos problemas enfrentados, podem ser destacadas sugestões das participantes P2 e P4, relativas à melhoria dos aspectos institucionais pertinentes ao seu aproveitamento acadêmico. A participante P2 sugeriu como primeira medida a ser adotada pela universidade a formação de professores, capacitando-os a atender as necessidades dos diferentes públicos. Segundo ela, os professores da universidade deveriam ter, no mínimo, noção das adaptações básicas para as diferentes deficiências, para tornarem as aulas mais acessíveis. A participante relatou, ainda, sua preocupação com a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, que também lidarão com diferentes necessidades em sala de aula. Ela sugeriu que os licenciandos deveriam aprender sobre as adaptações principais para um trabalho com alunos que apresentem diferentes deficiências. A participante P4 sugeriu ser necessária a existência de um setor na universidade composto por profissionais especializados, responsáveis por atuar na assistência e orientação aos professores para que façam a adequação de materiais para estudantes com diferentes deficiências.

Em relação ao espaço físico da universidade, a participante P2 criticou a presença de obstáculos e galhos de árvore que representam perigo a qualquer pessoa. Descreveu ainda várias inadequações no piso tátil, tais como sinais errados, no trajeto de acesso ao Restaurante Universitário, que inviabilizam o trânsito seguro para pessoas que, como ela, apresentam deficiência visual. O participante P3 relatou a dificuldade no acesso a banheiros adaptados no campus, devido a ficarem fechados ou ao não funcionamento das fechaduras. A participante P4 relatou que a dificuldade decorrente de sua deficiência auditiva foi agravada pela acústica ruim das salas de aula de um dos prédios de aulas teóricas (AT) da universidade, o AT8. Segundo ela, o eco das salas desse prédio prejudicava a audição da fala do professor. A participante P5, que tem deficiência visual, encontrou dificuldades também decorrentes da estrutura das salas de aula do mesmo prédio mencionado por P4. Segundo ela, o comprimento da sala de aula dificultava a visão, pois muitas vezes precisava sentar no fundo da sala devido à parte da frente já estar ocupada.

Pôde ser observado que os aspectos institucionais considerados dificultadores da integração ao Ensino Superior estão relacionados principalmente ao despreparo dos professores para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência; à falta de serviços específicos responsáveis pela disponibilização de recursos e materiais adaptados e à inadequação do espaço físico da universidade. As atitudes pontuais de poucos professores de adequar suas práticas de ensino, flexibilizar a avaliação e se preocupar com o estudante foram considerados aspectos favorecedores à integração pelos participantes, embora tenham ocorrido esporadicamente.

4.2.3 Resultados referentes às percepções sobre os aspectos pessoais

No quadro a seguir são apresentadas as subcategorias exploradas e o conteúdo das falas dos participantes quanto às percepções dos aspectos pessoais que mais marcaram o ingresso no Ensino Superior.

Quadro 6 – Percepções sobre os aspectos pessoais relativos à integração à universidade

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/Participante |
|-------------------|---|--|
| Aspectos pessoais | Aspectos que marcaram o ingresso no Ensino Superior | Exigências de novas habilidades de pedir apoio que expunham a deficiência – P1, P4 Destaque para idade de ingresso no ES – P2 Autoconceito negativo não associado à deficiência – P1, P3 |

As participantes P1 e P4 relataram que o ingresso no Ensino Superior representou ter que lidar com exigências diferentes das presentes no Ensino Médio. Na universidade, passou a ser exigido que elas apresentassem comportamentos até então pouco solicitados, como acompanhar as discussões em sala de aula, ter que pedir apoio aos demais (colegas e professores) para falarem mais alto para serem ouvidos, entre outros. Elas tiveram que lidar com a situação de que as suas deficiências ficassem expostas e públicas, que tinham que compartilhar com os demais a sua condição.

Por ter ingressado na universidade aos 39 anos de idade, a participante P2 relatou como fator mais marcante acerca de seu ingresso no Ensino Superior a defasagem de idade em relação aos colegas. Segundo seu relato, ela considera que, no início, lidar e conviver com pessoas mais jovens foi complicado.

Em relação ao aproveitamento acadêmico, os participantes P1 e P3 relataram que desde o Ensino Médio – lembrando que P3 adquiriu a deficiência após o Ensino Médio – eles apresentavam baixo desempenho acadêmico, com notas mais baixas que as notas médias da turma. Na universidade, destacaram dificuldade para obter notas satisfatórias (P1 e P3) e baixa concentração (P1).

4.2.4 Resultados referentes às percepções sobre as relações interpessoais

No quadro a seguir são apresentadas as percepções dos participantes sobre as influências das relações sociais na vida acadêmica dos participantes.

Quadro 7 – Percepções sobre os aspectos interpessoais relativos à integração à universidade

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|------------------------|---|---|
| Aspectos interpessoais | Apoio social como fator facilitador à integração | Apoio de colegas – P1, P2, P3, P4, P5 Apoio de professores – P1, P4 Apoio da mãe – P5 |
| | Percepções sobre os relacionamentos na universidade | Falta de proximidade com o professor universitário – P5 Relacionamento com pessoas com diferentes graus de comprometimento em relação aos estudos – P4 Atitudes de incompreensão por parte de colegas/professores/funcionário – P1, P2, P5 Necessidade de inserção do tema deficiência nas discussões da universidade – P1, P5 |

Para todos os participantes, as diferentes formas de apoio recebido dos colegas foram consideradas um fator facilitador e decisivo à integração e/ou à permanência na

universidade. Esses apoios se davam de diferentes maneiras, desde o incentivo e disposição para auxiliá-los nas demandas e acompanhamento das tarefas e exigências da disciplina, até incentivo dos colegas para pedirem ajuda dos professores.

As participantes P1 e P4 também mencionaram o apoio dos professores como um fator positivo para sua integração à universidade, bem como à permanência. A participante P5 relatou que o incentivo da mãe para ela permanecer na universidade foi determinante para sua integração.

Por outro lado, foram observados relatos que se referiam às percepções negativas sobre os relacionamentos vivenciados na universidade, bem como à sugestão de medidas que poderiam melhorar o relacionamento entre pessoas com deficiência e sem deficiência, na universidade. A participante P5 relatou que a falta de proximidade com os professores da universidade não a deixavam à vontade para expor sua deficiência e suas dificuldades, apesar da iminente conclusão do curso, diferente do que ocorria no Ensino Médio. A participante P4 relatou que ainda tem dificuldade em lidar com os diferentes graus de compromisso em relação ao estudo apresentados pelos colegas, variando desde aqueles que são responsáveis e sérios aos irresponsáveis.

Segundo relato das participantes P1, P2 e P5, em determinado momento de sua trajetória na universidade, perceberam atitudes de incompreensão diante das dificuldades decorrentes de sua deficiência por parte de colegas/professores/funcionário. No caso das participantes P1 e P5, relataram ter enfrentado atitudes de impaciência e reclamações dos colegas quanto às solicitações específicas e necessárias para elas. No caso de P2, relatou que as atitudes de incompreensão foram provenientes tanto de professores, que propuseram reduzir as exigências nas avaliações, como de uma funcionária, cuja forma de atendimento trouxe a impressão de que a estudante estaria pretendendo conseguir vantagens em função de sua deficiência.

Com bases nas dificuldades relatadas, as participantes P1 e P5 sugeriram a necessidade de inserção do tema deficiência nas discussões promovidas pela universidade, visto que muitas vezes as pessoas desconhecem assuntos relacionados a esse tema. Muitas acabam agindo de maneira inadequada, baseadas em ideias e estereótipos equivocados.

4.2.5 Resultados referentes aos aspectos relacionados à carreira

No quadro a seguir são apresentadas as percepções dos participantes referentes à segurança quanto à escolha do curso e às suas perspectivas para o futuro.

Quadro 8 – Percepções sobre os aspectos relativos à carreira

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|----------------------------------|----------------------------|---|
| Aspectos relacionados à carreira | Escolha do curso | Convicção de ter optado pelo curso correto – P1, P2, P3, P4, P5 Expectativa de permanecer na área do curso escolhido – P1, P2, P3, P4, P5 |
| | Perspectivas para o futuro | Seguir carreira profissional – P3 Seguir carreira acadêmica – P1, P5 Contribuir com questões relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência – P2, P4 |

Embora para nem todos os participantes o curso frequentado seja aquele inicialmente almejado como primeira opção, os relatos de todos eles convergem para a convicção de terem optado pelo curso correto. Tal fato é ratificado pela expectativa manifestada de permanecer na área do curso escolhido, seja por meio da carreira profissional ou acadêmica, relatada pelos participantes.

Em relação às expectativas para o futuro, o participante P3 relatou sua intenção de ingressar na carreira profissional, obtendo um emprego na área de sua formação. No caso das participantes P1 e P5, relataram que pretendem seguir carreira acadêmica, embora P1 tenha também como segunda opção iniciar a vida profissional. As participantes P2 e P4 relataram o desejo de contribuir e engajarem-se em ações relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência.

4.2.6 Resultados referentes aos aspectos relacionados aos estudos

No quadro a seguir são apresentadas as percepções e estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com as novas exigências acadêmicas da universidade; o significado atribuído ao sucesso acadêmico pelos participantes, bem como fatores considerados determinantes à conquista de sucesso acadêmico.

Quadro 9 – Percepções sobre os aspectos relativos ao estudo

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|---------------------------------|---|---|
| Aspectos relacionados ao estudo | Enfrentamento das novas exigências acadêmicas da universidade | Exigência de maior esforço na rotina de estudos – P1, P3 Dificuldade na realização de atividades práticas – P1, P3 Volume de leituras considerado excessivo e pouco familiar – P4 Acesso a recursos que possibilitem independência acadêmica – P2 Busca por ajuda na organização dos estudos – P1 |
| | Significado de sucesso acadêmico | Realização profissional – P1, P4 Bom desempenho no curso – P1, P2, P3, P5 Envolvimento em pesquisas científicas/publicações – P3, P4 |
| | Fatores condicionantes ao sucesso acadêmico | Adequações de práticas pedagógicas/materiais – P1, P2 Apoio de colegas e professores – P1 Apoio familiar – P5 Esforço individual – P2, P3, P4 Habilidades individuais – P1, P3 |

Foram observados relatos referentes às exigências de estudo presentes na universidade, bem como às estratégias que os participantes buscaram para auxiliar no aproveitamento acadêmico.

Ao ingressar na universidade, os participantes P1 e P3 relataram ter percebido a exigência de maior esforço na rotina de estudo em relação à qual estavam habituados no Ensino Médio. Durante o Ensino Médio, P1 solucionava parte de seus problemas utilizando a estratégia de sentar próximo ao professor, já que a dinâmica das aulas era centrada nele. No entanto, a dinâmica de sentar em círculo, adotada na maioria das aulas ministradas na universidade, associada à sua deficiência auditiva, exigiu que P1 dispensasse maior esforço nas aulas para prestar a atenção e compreender o conteúdo da disciplina. O participante P3 também relatou ter percebido a exigência de maior esforço de estudo para conseguir aprovação nas disciplinas quando ingressou na universidade, já que, segundo ele, durante o Ensino Médio não era um aluno tão dedicado aos estudos.

Ambos os participantes, P1 e P3, relataram o enfrentamento de dificuldades na realização de atividades práticas de seu curso devido aos limites impostos por sua deficiência. No caso de P1, relatou um exemplo vivenciado em uma situação em grupo, na qual várias pessoas falavam ao mesmo tempo, em que teve dificuldade de conduzir uma conversa com o paciente e ouvir o que o paciente dizia, devido à sua deficiência auditiva. No caso do participante P3, relatou ter sido privado de realizar a parte prática de uma disciplina, a ser

feita em campo, devido à sua deficiência física. O professor propôs que ele fizesse um trabalho teórico em substituição à atividade prática.

Segundo relato da participante P4, o aspecto marcante do seu ingresso na universidade referia-se ao volume de leituras, considerado excessivo e pouco familiar à estudante até então. A participante P2 relatou que o acesso e a utilização de recursos tecnológicos que possibilitam independência acadêmica como o *Laptop*, por exemplo, foi determinante para sua integração à universidade, colaborando com a resolução de desafios impostos aos estudos frente à sua deficiência visual. Em função de melhorar seu desempenho acadêmico, insatisfatório havia dois anos, a participante P1 relatou sua estratégia de buscar ajuda junto ao núcleo da universidade que oferece orientações e suporte quanto ao desenvolvimento das competências para estudar.

Em relação ao sucesso acadêmico, os relatos dos participantes P1, P2, P3 e P5 o atribuíram a conquistas como alcançar um bom desempenho no curso, cumprir as exigências acadêmicas (concluir o trabalho de conclusão de curso, obter novos conhecimentos e habilidades, obter boas notas e evitar reprovações, participar de eventos promovidos pela universidade) e concluir o curso. Os participantes P3 e P4 relataram que o envolvimento em pesquisas científicas/publicações seria sinônimo de ser bem sucedido academicamente.

Quanto aos fatores considerados favorecedores do sucesso acadêmico, segundo relato das participantes P1 e P2, ter acesso a práticas pedagógicas e materiais adequados fornecidos pelos professores e por outros profissionais da universidade, ou seja, a adaptações que contribuam para a superação das dificuldades ligadas à deficiência, contribui para a obtenção do sucesso acadêmico. Os participantes P2, P3 e P4 mencionaram que o sucesso acadêmico está diretamente relacionado a fatores internos do próprio estudante, como a motivação para estudar, o esforço e a capacidade individuais. A participante P5 atribuiu o apoio familiar como o fator mais importante para obtenção do sucesso acadêmico.

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO

Os resultados encontrados neste estudo indicam que, além dos desafios inerentes ao processo de integração à universidade, os estudantes com deficiência enfrentaram outras dificuldades, como inadequação de práticas pedagógicas, de materiais e de espaços físicos; atitudes de incompreensão e desconhecimento sobre as deficiências por parte da comunidade acadêmica, conforme previsto por Fernandes e Almeida (2007).

Embora apenas cinco estudantes tenham participado deste estudo, pode-se considerar uma amostra representativa dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, visto que a estimativa do total dessa população na universidade é de 10 estudantes, conforme indicado na descrição do método deste trabalho. Adicionalmente, os cinco estudantes apresentam características consideravelmente distintas entre si, ainda que tenham enfrentado dificuldades comuns em alguns casos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados possibilitaram a obtenção de dados complementares, visto que se uma temática era abordada de forma mais genérica em um deles, o outro instrumento possibilitava uma abordagem mais detalhada sobre o mesmo assunto. Como exemplo, pode-se citar a questão sobre a infraestrutura da universidade, que foi abordada genericamente no QVA-r e na entrevista foram abordados pontos específicos vivenciados pelos participantes, como materiais, recursos e espaços físicos.

Em relação às condições de ensino-aprendizagem vivenciadas na universidade, os participantes relataram ter enfrentado dificuldades decorrentes de práticas pedagógicas que não atendiam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência; da falta de materiais adequados e da inadequação dos espaços físicos quanto aos trajetos e estrutura das salas de aulas. Dados semelhantes foram encontrados em estudos que tiveram como objeto de pesquisa o universitário com deficiência.

Os aspectos relacionados a práticas pedagógicas inadequadas quanto ao atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência foram destaque não somente no presente estudo, no qual o problema foi mencionado por quatro dos cinco participantes, como também em outros estudos realizados na área (BISOL et al, 2010; CASTRO, 2011; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; OLIVEIRA, 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009; RODRIGUES et al, 2007).

As participantes P1 e P4, ambas com deficiência auditiva, relataram situações vivenciadas em sala de aula que influenciaram negativamente em seu processo de integração à universidade. A dinâmica de discussão em círculo adotada pelos professores de P1 e atitudes como dar aula andando pela sala, se posicionando de costas para a estudante (P4) são exemplos de dificuldades também encontradas por participantes com deficiência auditiva no estudo de Oliveira (2013). Outras práticas como apresentar filmes não legendados durante as aulas, dificultando a compreensão de uma participante com deficiência auditiva (P4); escrever de forma ilegível na lousa e fornecer cópias com qualidade ruim dos materiais impressos utilizados nas aulas, dificultando a leitura de uma participante com deficiência visual (P5) e disponibilizar materiais impressos em tamanhos reduzidos que seriam utilizados por estudantes com deficiência visual (P2 e P5) evidenciam a necessidade de a universidade colocar em prática estratégias que viabilizem o pleno acesso ao conhecimento desses estudantes por meio da qualificação dos professores (CASTANHO; FREITAS, 2011).

Conforme discutido amplamente por teóricos interessados em pesquisar sobre os aspectos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é fundamental como intermediador da aprendizagem dos estudantes, porém ele não pode ser responsabilizado pelo fracasso de seu aluno. Muitas vezes, o professor não dispõe de conhecimento específico para lidar com as necessidades inerentes às diferentes deficiências, disponibilizar materiais adaptados e adequar sua prática pedagógica (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012). Em geral, a formação para lecionar no Ensino Superior não compreende a área da Educação Especial e, portanto, o professor necessita de apoio da universidade em que atua no sentido de receber orientação de profissionais especializados nessa área que possam auxiliá-lo no planejamento de aulas acessíveis e de qualidade a essa população (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A oferta de cursos de capacitação do professor quanto à conduta com alunos com deficiência; criação de núcleo multidisciplinar para suporte ao docente e sensibilização da comunidade acadêmica como um todo sobre a presença dessa população na universidade foram demandas apontadas por docentes participantes do estudo realizado por Silva, Cymrot e D'Antino (2012). No estudo português realizado por Faria (2012), os docentes entrevistados também relataram a insegurança em lidar com o ensino de pessoas com deficiência, ressaltando a importância do papel da instituição para a inclusão bem sucedida dessa população.

Além das dificuldades relacionadas à falta de adequações nas práticas pedagógicas (que ocorreram de maneira esporádica, segundo relatos dos participantes),

também foram relatadas pelas participantes P2 e P5, ambas com deficiência visual, enfrentamento de barreiras de acesso ao conhecimento de maneira igualitária, por meio de materiais adaptados e utilização de recursos adicionais. Ainda que a legislação preveja que a universidade deve manter sala provida com equipamentos para ampliação de textos (BRASIL, 2003), a busca sem êxito de P2 pela disponibilização de materiais ampliados marcou sua trajetória na universidade.

Uma das tentativas de P2 de conseguir a ampliação de materiais consistiu em solicitar apoio no núcleo de acessibilidade da universidade, mas, segundo ela, além de não receber as ampliações solicitadas, seu material original foi extraviado. Relatou ainda, ter tido dificuldade em encontrar e ser atendida pelo único atendente (um estagiário) do núcleo, nos horários que tinha disponíveis. Segundo as diretrizes estabelecidas no Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC)⁶, as universidades participantes do programa deveriam criar e consolidar núcleos de acessibilidade, responsáveis por executar funções referentes à:

organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

O núcleo de acessibilidade seria uma das instâncias da universidade com potencial para oferecer serviço especializado de suporte aos estudantes com deficiência e aos professores. O funcionamento e a avaliação da eficácia desse serviço não foram objeto de estudo deste trabalho. No entanto, seria relevante o desenvolvimento de estudos visando obter um melhor entendimento desse serviço no âmbito da instituição.

Conforme relatado pela participante P5, é inexistente uma política de reserva de vagas ou de acompanhamento de estudantes com deficiência na universidade estudada. Tal constatação é ratificada por meio da consulta ao regulamento do processo seletivo para ingresso na instituição, que prevê a reserva de vagas a candidatos negros, egressos de escolas públicas ou economicamente desfavorecidos. Há também processo seletivo especial para ingresso de candidatos indígenas e para refugiados políticos. Além disso, na universidade existem departamentos específicos destinados ao acompanhamento pedagógico, principalmente de estudantes indígenas, e/ou socioeconômico, atuando na oferta de moradia, bolsas e auxílio financeiro para estudantes com baixa renda. Segundo Ferrari e Sekkel

⁶ Para mais detalhes, acessar: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>.

(2007), as discussões sobre o ingresso e a permanência na universidade de camadas economicamente desfavorecidas da população ou da reserva de vagas para negros são necessárias e importantes, mas não se pode perder de vista as pessoas com deficiência que estão ingressando no Ensino Superior.

Apesar da ausência de política de suporte ao estudante com deficiência na universidade na qual o estudo foi realizado, atitudes individuais de apoio foram relatadas pelos participantes. Mesmo não sabendo ao certo como agir, alguns professores buscaram formas de atender às necessidades do estudante quando tiveram conhecimento de sua condição. No caso de P2, após a busca incessante por materiais ampliados, foi acertado que os materiais utilizados nas aulas seriam entregues previamente pelos professores ao departamento do curso, para que fossem preparados para a estudante. A participante P4, que apresenta deficiência auditiva, também relatou que notou mudança no comportamento dos professores – como falar olhando de frente para ela, por exemplo – a partir do momento que souberam de sua deficiência. A participante P5 relatou momentos pontuais nos quais recebeu apoio, como a utilização de letra maior para a escrita na lousa, quando solicitado, por exemplo. Entretanto, foi observado, a partir dos relatos dos participantes do estudo, que as tentativas de adequação das práticas pedagógicas de alguns professores foram exceções, sendo que as principais dificuldades relatadas permaneceram durante toda a trajetória universitária.

Em relação aos espaços físicos da universidade, a presença de obstáculos no trajeto que leva ao restaurante universitário, a falta de acessibilidade aos banheiros adaptados da universidade e a inadequação da estrutura das salas de aula foram fatores relatados por quatro participantes como dificultador à integração à universidade. A regulamentação de normas e legislações referentes à acessibilidade física em locais públicos vem sendo amplamente discutida há tempos (GUERREIRO, 2012), porém a presença de barreiras arquitetônicas nas universidades é recorrente nos resultados de estudos nacionais (CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; MOREIRA, BOLSANELLO; SEGER, 2011; OLIVEIRA, 2013; SILVA ET AL, 2012).

Uma das medidas estabelecidas pela Portaria 3284/2003 para a promoção da acessibilidade física na universidade é a construção de rampas de acesso, facilitando a circulação de cadeirantes (BRASIL, 2003). No entanto, foi constatado que, mesmo que essa condição seja atendida, raramente está em conformidade com a Norma Brasil 9050 da ABNT, que determina as regras para a construção adequada dessas rampas (CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; GUERREIRO, 2011).

Conforme foi observado nos estudos nacionais, é comum que a reclamação sobre a inadequação dos espaços físicos seja proveniente de universitários com deficiência física ou visual. No entanto, chamou atenção neste estudo que uma participante com deficiência auditiva (P4) relatou a acústica ruim da sala como um fator que dificultou sua integração à universidade. Isso mostra a necessidade do planejamento adequado das estruturas dos prédios da universidade não apenas para pessoas com deficiência física e visual. Uma nova perspectiva poderia ser explorada considerando as necessidades do estudante com deficiência auditiva para além do previsto na legislação, cujos requisitos de acessibilidade parecem ser direcionados aos estudantes com surdez, deixando desprotegidos os direitos do estudante com deficiência auditiva. Isso também foi um alerta para atentar às dificuldades do universitário com deficiência auditiva, que podem ultrapassar o problema do despreparo de docentes, da falta de apoio de colegas e de profissionais da saúde e da participação insuficiente do intérprete de Libras, conforme tem sido demonstrado na literatura (BISOL, 2012; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007).

Em resumo, os escores obtidos na dimensão Institucional do QVA-r indicam percepções positivas (médias próximas de 4,0 e 5,0) sobre os aspectos gerais avaliados nessa dimensão, quais sejam: identificação com a instituição e com a cidade onde ela está localizada; desejo de permanecer/concluir o curso na instituição; avaliação da biblioteca, da infraestrutura e dos serviços oferecidos pela universidade. Com base nos relatos dos participantes, isso pode ser atribuído ao fato de colocarem a instituição em excelente nível quanto à qualidade de ensino e ao incentivo às pesquisas. Além disso, as percepções positivas na dimensão Institucional podem ser atribuídas à familiaridade criada com o ambiente universitário, decorrente do tempo de convivência com os mesmo locais e pessoas, que para a maioria dos participantes, perdura há no mínimo quatro anos. Embora a literatura aponte para percepções mais positivas sobre a instituição em estudantes ingressantes em relação aos concluintes (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006), no presente estudo não foram observadas possíveis diferenças de percepções que puderam ser associadas ao ano cursado.

Apesar de percepções positivas terem sido observadas quanto aos aspectos gerais da instituição, avaliados na dimensão Institucional do QVA-r, durante as entrevistas foram exploradas questões sobre como a instituição lida com os interesses específicos das pessoas com deficiência, resultando em mais percepções negativas que positivas. Isso pode sugerir que a universidade possui boa infraestrutura de forma geral, mas ainda não está preparada para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, já que as principais necessidades relatadas, referentes à adequação de práticas pedagógicas e de espaços

físicos e à disponibilização de materiais adaptados e recursos adicionais, são específicas para estudantes com deficiência e não aplicáveis aos demais estudantes.

De alguma forma, com ou sem recursos; com ou sem apoio, esses estudantes têm conseguido manter o vínculo com a universidade, cada um à sua maneira, buscando estratégias que auxiliem no aproveitamento acadêmico e social. Pelo que parece, esse grupo de estudantes está aprendendo, mesmo com dificuldades e utilizando estratégias individuais que possibilitem manter seu desempenho acadêmico. Se esse desempenho é satisfatório, se irão conseguir desenvolver suas atividades profissionais adequadamente após concluir o curso, são questões que mereceriam ser acompanhadas por outros estudos.

Entretanto, existem questionamentos que merecem ser mencionados: se é essa a situação que se espera para estudantes com deficiência que ingressam na universidade. Se esses estudantes deveriam ser responsáveis, sozinhos, pelas condições de sua aprendizagem, aceitando o pouco que lhes é oferecido. Esses estudantes têm direito constitucional à educação (GUERREIRO, 2012) e, portanto, condições básicas de adequações de práticas pedagógicas e de materiais devem ser oferecidas pela universidade, pois se configuram como essenciais para melhorar as condições de aprendizagem desses estudantes. Pode-se concluir que a situação de ingresso dos estudantes e as condições de aprendizagem não são as desejáveis e as previstas.

Um dos assuntos que também merece ser destacado nas discussões que envolvem universitários com deficiência está relacionado ao apoio social recebido de colegas, professores e família, indicado pela literatura como importante fator para a permanência desses estudantes na universidade (FERRARI; SEKKEL, 2007; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; OLIVEIRA, 2013). No presente estudo, o apoio de colegas foi relatado como determinante para facilitar a integração e/ou a permanência na universidade por todos os participantes. Em menor frequência, o apoio de professores também foi considerado favorecedor da integração à universidade, segundo relatos de P1 e P4, ambas com deficiência auditiva. No caso de P5, que apresenta deficiência visual, relatou que o apoio da mãe foi determinante à sua integração à universidade.

Por outro lado, a ausência de apoio é vista como um fator negativo, podendo contribuir para a evasão da universidade, conforme constatado por Bisol et al (2010), Oliveira (2013) e Tinto e Cullen (1973). As atitudes de incompreensão por parte de alguns membros da instituição, mencionadas pelos participantes deste estudo, em geral estavam associadas ao desconhecimento sobre a condição do estudante com deficiência. Por esse motivo, é importante analisar até que ponto atitudes de incompreensão como essas podem ser

classificadas como barreiras atitudinais, quando podem se tratar apenas de comportamentos corriqueiros, presentes no cotidiano de todos os estudantes. Obviamente, o fato de o colega, o professor ou o servidor simplesmente saberem que o estudante apresenta uma deficiência e necessidades específicas não garante comportamentos de apoio ou compreensão diante das necessidades do estudante. No entanto, o fato de sua deficiência não ser revelada no ambiente universitário, por si só, pode ser impeditivo para atitudes de apoio.

Por outro lado, é compreensível a situação vivenciada pelo estudante com deficiência que acabou de ingressar no Ensino Superior, um ambiente com novas regras, pessoas e espaços, totalmente diferentes do qual estava habituado. Se no Ensino Médio estava cercado do apoio da família, de colegas conhecidos e de professores que já conheciam suas necessidades, o estudante agora adentra um ambiente estranho, que muitas vezes não lhe proporciona a segurança necessária para revelar seus medos, suas necessidades, seus anseios, pela incerteza da reação que provocaria nessas pessoas: rejeição, pena, apoio? No mesmo sentido, a falta de proximidade com o professor universitário pode ser um dos motivos que impede o estudante de se sentir confortável para falar sobre suas dificuldades e necessidades, conforme relatado por uma participante com deficiência visual (P5).

A inserção do tema deficiência nas discussões da universidade, visando à divulgação sobre os diferentes tipos de deficiências e suas especificidades, conforme sugerido por P1 e P5, pode ser preditivo para a promoção de um ambiente acolhedor da diversidade como um todo. Segundo pesquisadores (BISOL, 2010; FERNANDES; ALMEIDA, 2007; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; RODRIGUES et al, 2007; STANLEY, 2000), é importante que a comunidade acadêmica tome conhecimento sobre as necessidades e dificuldades características de cada deficiência, na tentativa de diminuir atitudes de preconceito e de rejeição e, por outro lado, possibilite que tais pessoas saibam como fornecer o apoio adequado às pessoas com deficiência que ingressam no Ensino Superior

De modo geral, parece que os participantes deste estudo estabeleceram boas relações de amizade no contexto universitário, embora essa relação pareça ocorrer de forma mais acentuada dentro da universidade, sem extensão para contextos externos à universidade. O fato de P3 ter obtido o menor escore na dimensão Interpessoal do QVA-r em comparação com os demais participantes pode ser atribuído ao enfraquecimento de suas relações de amizade quando percebeu que alguns dos colegas de sua turma não manifestaram preocupação nem apoio quando retornou à universidade, após o período de afastamento. Além disso, é provável que a maioria dos colegas da turma com a qual havia ingressado na universidade tenha concluído o curso, já que ingressaram no ano de 2007. Isso fez com que

P3 fosse obrigado a cursar disciplinas isoladas, cada qual com uma turma diferente de estudantes, prejudicando suas relações de amizade com a diminuição do convívio com os colegas. Contudo, até mesmo P3 relatou ter recebido apoio de colegas, classificando esse apoio como determinante para sua volta à universidade.

Em relação aos aspectos pessoais, podem ser destacados os resultados obtidos na dimensão Pessoal do QVA-r, na qual três participantes (P1, P2 e P4) obtiveram médias próximas de 3,0, as mais baixas encontradas. Devido às novas habilidades exigidas na universidade, as participantes P1 e P4, ambas com deficiência auditiva, relataram situações nas quais tiveram que expor a sua deficiência para que pudessem participar das aulas. Durante as etapas de ensino anteriores, a deficiência de P1 e P4 parecia camuflada, já que as iniciativas individuais utilizadas por elas resolviam parcialmente suas dificuldades, sendo desnecessária uma maior exposição. O fato de expor sua condição em função de obter algum tipo de apoio foi marcante para o ingresso no Ensino Superior de ambas, o que pode explicar seus resultados nessa dimensão: a segunda menor média obtida por P1 foi na dimensão Pessoal e, no caso de P4, obteve a menor média nessa dimensão.

A menor média na dimensão Pessoal foi obtida pela participante P2, que apresenta com deficiência visual, o que pode ser atribuído à insegurança com a atuação profissional, resultante da proximidade com a conclusão do curso. Com isso, a proximidade com os desafios presentes no mercado de trabalho talvez esteja influenciando nas percepções acerca de seus aspectos pessoais. Já que essa estudante irá concluir um curso de licenciatura, os sentimentos de angústia, tristeza e ansiedade avaliados negativamente na dimensão Pessoal, podem ser atribuídos ao receio de enfrentar os desafios presentes no âmbito escolar quanto a lecionar para pessoas com diferentes tipos de deficiência, insegurança relatada pela participante durante a entrevista. No entanto, as dificuldades relativas à deficiência visual no âmbito da universidade parecem não ter influenciado de forma tão significativa o enfrentamento dos demais desafios das vivências acadêmicas.

Como se sabe, a dimensão Pessoal envolve aspectos relacionados ao bem estar físico e psicológico, tomada de decisões e autoconfiança, que são características comuns a todos os estudantes. Estudos nacionais realizados com universitários com desenvolvimento típico indicaram pontuações mais baixas na dimensão Pessoal (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006). Contudo, no presente estudo, o confronto dos relatos com os resultados do QVA-r permite sugerir que os baixos escores nessa dimensão podem estar associados à maneira que as estudantes P1 e P4 lidaram com a deficiência no contexto da universidade. No entanto, não se pode descartar a possibilidade de os baixos escores estarem associados à

forma como a instituição acolheu desses estudantes, sugerindo que não estava preparada para atender aos requisitos de uma educação inclusiva.

A recorrência de baixos escores nas percepções de universitários sobre os aspectos pessoais é um fator importante a ser observado com mais cautela pelos gestores das instituições de Ensino Superior. Esse dado pode ser explorado para subsidiar ações futuras, visando à promoção do bem-estar físico e psicológico dos estudantes.

Em relação aos envolvidos com os estudos, houve destaque para o enfrentamento dos desafios relativos às novas exigências acadêmicas, presentes na universidade. Principalmente para P1 (deficiência auditiva) e P3 (deficiência física), que tiveram os menores escores na dimensão Estudo do QVA-r, a dificuldade no desempenho acadêmico referente ao período anterior ao ingresso na universidade não melhorou, pois as exigências são maiores e no caso estudado, os apoios foram menores. A busca por apoio na organização dos estudos junto a um núcleo da universidade que oferece serviço de orientação na organização e competências de estudo (P1) e o acesso a recursos de computação (P2, deficiência visual) foram estratégias procuradas para a busca de melhor desempenho nas atividades acadêmicas. O participante P3, por outro lado, preferiu não solicitar apoio, mesmo percebendo que estava com dificuldades em acompanhar o conteúdo das disciplinas. Ele relatou seu receio em pedir ajuda, supondo que os professores o julgariam como alguém que pretendia obter vantagem em relação aos demais estudantes. A falta de iniciativa por parte do estudante em manifestar suas dificuldades quando retornou à universidade culminou em várias reprovações e o conseqüente atraso na conclusão do curso.

Um problema que merece destaque é em relação à dificuldade em exercer as atividades práticas do curso por parte de P1 e P3, em que foram exigidas habilidades das quais eles não dispunham em decorrência das limitações inerentes à deficiência. A perda auditiva da participante P1 impediu que ela ouvisse o que o paciente falava durante uma atividade de estágio, sendo necessária a ajuda de um colega. Ela demonstrou preocupação com o futuro profissional, em que estará sozinha com o paciente. No caso de P3, o professor optou por substituir uma atividade prática por uma teórica, devido à sua limitação física, o que representa um prejuízo significativo à sua formação. Isto remete à reflexão sobre como esses estudantes irão lidar com os desafios apresentados no competitivo mercado de trabalho, no qual, possivelmente não terão suas atividades substituídas por outras que consigam realizar e nem terão uma pessoa para traduzir a fala dos pacientes, por exemplo. As possíveis limitações para atuação profissional de universitários com deficiência também foi uma reflexão sugerida por Ferrari e Sekkel (2007).

Outra questão que chamou a atenção foi a idade de ingresso na universidade dos participantes deste estudo, variando entre 18 e 48 anos (média de 29 anos). Tendo em vista que a idade considerada padrão para aqueles estudantes que concluem o percurso escolar na idade prevista seria entre 17 e 18 anos, a maioria dos participantes deste estudo ingressou na universidade com idade acima da esperada. A média acima do padrão na idade de ingresso dos estudantes com deficiência (22,5 anos) também foi constatada por Abreu (2011), sugerindo a possibilidade de que os estudantes com deficiência já tenham dificuldades nos estudos anteriormente ao ingresso na universidade. Certamente, essa hipótese somente poderia ser confirmada mediante a comparação com a idade média com que estudantes com desenvolvimento típico ingressam na universidade; entretanto, vale como sugestão para estudos futuros analisarem essa perspectiva.

O ingresso tardio na universidade está atrelado ao tempo de conclusão do curso. Considerando o ano de ingresso na universidade, os participantes P1, P2 e P5 deveriam concluir o curso ao final do ano de 2014, porém somente a participante P5 é quem estava mais próxima disso, com apenas uma disciplina pendente. A participante P4 acabava de iniciar o curso e possuía uma percepção positiva a respeito de seus estudos, embora ainda não tivesse notas referentes às disciplinas daquele semestre. Aparentemente conseguia se organizar de maneira satisfatória quanto aos assuntos relativos ao estudo, apesar de ter relatado como o fator mais marcante do ingresso no Ensino Superior o desafio de lidar com o excessivo volume de leituras exigido. Os demais participantes possuem mais disciplinas pendentes, impossibilitando a conclusão do curso no prazo ideal, porém o estudo aprofundado das razões para essa situação não foi realizado neste trabalho.

O caso mais preocupante, entretanto, é o do participante P3, que ingressou no curso no ano de 2007 e deveria concluí-lo em 2011, porém ainda possui muitas disciplinas pendentes. Ainda que seu desempenho tenha sido prejudicado pelos três semestres de ausência da universidade, é possível que sua dificuldade para concluir o curso esteja associada ao baixo desempenho acadêmico presente desde as etapas anteriores de ensino. Analisando brevemente o histórico escolar de P3, pôde ser verificado que, dos três semestres que ficou ausente, o estudante efetuou trancamento em apenas um deles. Nos outros dois obteve reprovação na maioria das disciplinas. Embora a análise dos impactos desse afastamento à vida acadêmica do estudante não tenha sido objeto deste estudo, pode ser suposto que se a instituição tivesse acompanhado o seu caso com mais atenção, o grande número de reprovações poderia ter sido evitado pelo uso de recursos do sistema de controle acadêmico da universidade. Como exemplo, pode ser citada a possibilidade de trancamento de todos os

semestres em que se manteve em tratamento, mediante solicitação formal e devidamente justificada e comprovada, evitando-se assim as reprovações, bem como aumentando seu tempo de conclusão do curso. A falta de apoio de professores e da instituição, associada à falta de iniciativa do estudante em pedir apoio quando retornou à universidade, agora preocupa o estudante sobre se irá conseguir terminar o curso no prazo máximo.

Em relação aos fatores condicionantes à obtenção de sucesso acadêmico na universidade, as participantes P1, P2 e P5 relataram que consideram o apoio de professores, de colegas e da família determinantes para obtenção de sucesso acadêmico. Embora P3 e P4 tenham relatado que atribuem o sucesso acadêmico às características do indivíduo, como esforço e habilidades individuais, haviam mencionado também o apoio dos colegas como fator facilitador de sua integração à universidade. Considerando que o apoio social foi um fator de destaque neste estudo, seja como favorecedor da integração, da permanência ou do sucesso acadêmico na universidade, pode significar um importante recurso para ser utilizado como meio de contribuir para a resolução dos desafios apresentados aos universitários com deficiência.

De modo geral, os resultados da dimensão Carreira do QVA-r indicaram que os cinco participantes mostraram-se satisfeitos e envolvidos com o curso que escolheram; mostraram percepções positivas sobre a realização profissional e as possibilidades que a profissão proporcionará, acreditando que poderão colocar em prática seus valores pessoais no exercício da profissão. Embora para a maioria dos participantes deste estudo o curso que frequentam não era o curso pretendido como primeira opção, todos acabaram se envolvendo com o curso, pretendem concluí-lo e não escolheriam outro curso, mesmo que pudessem. Isso é confirmado pelos relatos dos participantes, nos quais afirmaram que pretendem seguir carreira, acadêmica ou profissional, na mesma área de atuação do curso frequentado.

Segundo Tinto e Cullen (1973), a satisfação com o curso escolhido implica no comprometimento com a instituição e, conseqüentemente, com a conclusão do curso. Essa satisfação auxilia na superação das dificuldades encontradas na universidade e, conseqüentemente, à permanência até a conclusão do curso. Parece que foi o que aconteceu com os participantes deste estudo, que relataram diversas dificuldades, mas o desejo de concluir o curso na instituição frequentada possibilitou a persistência, o que mostra a importância da escolha de um curso que realmente agrada. Portanto, além do apoio social e do suporte oferecido pela universidade, a escolha do curso parece ser fundamental no enfrentamento dos desafios encontrados no contexto universitário.

De modo geral, os estudantes tendem a uma visão positiva de suas vivências acadêmicas na universidade, embora alguns dados mereçam atenção especial. Entre as cinco áreas avaliadas representativas da adaptação dos estudantes – Carreira, Institucional, Interpessoal, Pessoal e Estudo –, os escores foram mais baixos nas duas últimas, indicando que as percepções acerca do seu bem-estar físico e psicológico e dos assuntos relacionados à organização dos estudos tenderam a ser negativas. Abreu (2011) encontrou resultados opostos com universitários portugueses com deficiência, em que foram constatadas maiores pontuações nas dimensões Pessoal e Estudo. Esses estudantes ingressaram na universidade por meio do contingente especial para pessoas com deficiência e tiveram oportunidade de manifestar sua necessidade de apoio já no ato da matrícula. Embora a autora mencione certo desconhecimento por parte dos estudantes quanto aos apoios oferecidos na universidade, talvez a disponibilidade de tais apoios tenha influenciado positivamente nas dimensões relacionadas aos estudos e aos aspectos pessoais dos estudantes portugueses.

Talvez a criação de um setor específico ou a centralização dos assuntos de interesse dos estudantes com deficiência no núcleo de acessibilidade já existente na universidade pudesse facilitar a busca por ajuda, amenizando as dificuldades vivenciadas. O fato de a universidade não possuir um núcleo de atendimento aos estudantes com deficiência pode tornar a busca pelo apoio algo desgastante e, muitas vezes, frustrantes para o estudante, já que não encontram profissionais capacitados para atender às suas necessidades.

Certamente, a criação de serviço específico não garante que o estudante busque apoio e nem que os profissionais especializados possuam conhecimentos aprofundados sobre todos os tipos possíveis de necessidades educacionais especiais. Seria possível, entretanto, que as adaptações básicas necessárias para a população mais incidente no Ensino Superior (deficiência visual, auditiva e física) pudessem ser cumpridas, sendo que as particularidades dos casos menos encontradas poderiam ser discutidas juntamente com o estudante. Segundo Ferreira (2007), esse tipo de serviço, geralmente composto por uma equipe multiprofissional, que fornece acompanhamento a estudantes com deficiência e apoio a professores da universidade, é eficaz para melhorar as condições de aprendizagem necessárias a esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto no presente estudo, foi possível identificar informações relevantes que refletem as situações vivenciadas pelo grupo de estudantes com deficiência na instituição pesquisada. Os resultados permitiram identificar como os estudantes enfrentaram os desafios que envolvem o ingresso na universidade, bem como de que maneira procuraram solucionar as dificuldades encontradas, seja com ou sem apoio da universidade. A identificação das principais facilidades e dificuldades encontradas pelos estudantes no contexto universitário podem fornecer subsídios para adoção de estratégias por parte da universidade, visando ao sucesso dessa população.

No Brasil, têm sido amplamente discutidas questões que envolvem o ingresso e a permanência de grupos minoritários na universidade. Conforme já mencionado neste estudo, a política de reserva de vagas na instituição pesquisada tem abrangido estudantes egressos de escolas públicas de Ensino Médio, sendo que uma porcentagem das vagas é destinada a candidatos pretos, pardos e indígenas, além do processo seletivo específico para indígenas e para refugiados políticos. Os objetivos de um dos programas da universidade preveem a ampliação do acesso a esses grupos e o acompanhamento de suas necessidades ao longo do percurso na universidade. Segundo Ferrari e Sekkel (2007), ao mesmo tempo em que tais discussões são importantes, os estudantes com deficiência que vêm ingressando no Ensino Superior não podem ser negligenciados. A necessidade de inserir discussões na universidade que abranjam os interesses do estudante com deficiência já havia sido sugerida por duas participantes deste estudo (P1 e P5).

Na instituição na qual o estudo foi realizado ainda não está prevista a reserva de vagas e nem o acompanhamento de estudantes com deficiência que ingressam na universidade. A implementação da política de reserva de vagas a essa população, como vem sendo feito em algumas universidades brasileiras, talvez resultasse no melhor controle e conhecimento de quem são os estudantes com deficiência matriculados na universidade. Entretanto, a literatura mostra que a prática de reserva de vagas, sem as devidas adequações na comunidade universitária como um todo, não tem garantido aos estudantes com deficiência as condições necessárias à obtenção de sucesso acadêmico.

Considerando que a integração à universidade está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico do estudante (GRANADO et al, 2005; RODRIGUES et al, 2007;

SANTOS; ALMEIDA, 2001) e que a integração bem sucedida contribui para o compromisso com o curso e com a permanência na universidade (TINTO; CULLEN, 1973), seria válido investir em planos que colaborem com a plena integração de estudantes com deficiência na universidade. Além disso, visto que um dos aspectos relevantes para a integração bem sucedida ao Ensino Superior é a maneira como o estudante foi acolhido pela instituição (ABREU, 2011), é importante que os membros da universidade estejam cientes dos aspectos percebidos pelos estudantes como dificultadores e favorecedores da integração à universidade.

Entre as facilidades encontradas no contexto universitário, pôde ser observado que o apoio de colegas foi decisivo para a integração e/ou permanência na universidade de todos os participantes deste estudo. Isso indica que a universidade pode utilizar essa fonte de apoio como aliada para adotar ações visando à promoção da integração dos estudantes.

Entre os problemas mencionados pelos participantes, podem ser destacados a inadequação de práticas pedagógicas e de espaços físicos e a não disponibilização de materiais adaptados às suas necessidades como fatores dificultadores à integração à universidade. Embora os participantes dessa pesquisa possuam características muito peculiares que os diferenciam em vários aspectos, foi realizada uma tentativa de reunir as principais adequações requeridas para cada deficiência. Em geral, as necessidades de P1 e P4, participantes com deficiência auditiva, estavam relacionadas a adequações de práticas pedagógicas, principalmente quanto ao posicionamento do professor, que deveria estar de frente ao conversar com a estudante e à apresentação de filmes legendados nas aulas. As principais necessidades das participantes com deficiência visual (P2 e P5) estavam relacionadas à adaptação de materiais (ampliação de materiais impressos; digitalização de materiais de estudo e boa qualidade nas cópias dos materiais utilizados nas aulas) e, especificamente no caso de P2, à utilização de recursos adicionais (lupa eletrônica; computador) e adequação dos espaços físicos (adequação dos pisos táteis e eliminação de obstáculos). As necessidades decorrentes da deficiência física do participante P3 estavam relacionadas ao acesso a banheiros adaptados.

Ainda que as características dos participantes desta pesquisa, de forma geral os classificassem em graus médios quanto à intensidade das deficiências, eles relataram aspectos de várias naturezas que dificultaram sua integração à universidade. Dessa forma, surge a reflexão sobre como seria a vivência na universidade de estudantes com comprometimentos mais severos, como aqueles que apresentam cegueira, surdez, tetraplegia ou deficiência múltipla.

Por fim, como desdobramento dos resultados deste estudo, surgem outras questões de pesquisa relacionadas ao tema da integração de universitários com deficiência, que são apresentadas como sugestões para realização de pesquisas futuras, quais sejam: 1) verificar a relação entre a qualidade da integração e o rendimento acadêmico desses estudantes, buscando identificar se essa relação se apresenta de forma semelhante à encontrada em universitários sem deficiência; 2) explorar o uso que os estudantes com deficiência fazem dos serviços já disponíveis na universidade; 3) analisar os resultados alcançados por universidades que oferecem serviço especializado a estudantes com deficiência. Essas podem ser interessantes vertentes de investigação sobre o tema, além de contribuírem para o planejamento de estratégias visando garantir os direitos educacionais previstos para universitários com deficiências.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. V. A. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2011.

ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para Jovens Universitários: Estudos de Construção e de Validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, La Coruña, v. 3, p.113-130, 1998.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A; SOARES, A. P. C. Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 181-207, 1999.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, n. 2, p. 81-93, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2003. p. 15-40.

BISOL, et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: jan. 2015.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o atendimento prioritário e estabelece normas de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: out. 2014.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. **Decreto nº 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: jun. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: evolução da educação superior 1991-2007**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013: Sinopse da Educação Superior**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

_____. Ministério da Educação. SECADI/SESu. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: out. 2014.

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

_____. Ministério da Educação/CNE/CEB. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: set. 2014.

CAMBRUZZI, R. C. S.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. 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: set. 2013.

CARDONA, M. C. **A avaliação psicopedagógica dos alunos escolarizados com perda auditiva na modalidade oral**. In: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J (orgs). Avaliação psicopedagógica. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 191-213.

CASTANHO, D. M. ; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: abr. 2014.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: set. 2013.

FERNANDES, E.; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 14, p. 7-14, 2007.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 6, n. 1, June 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2007.

FRANCO, M. L. B. Análise do conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GUERREIRO, D. C. **Integração e Auto-Eficiência na formação superior na percepção de ingressantes**: Mudanças e relações. 2007. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: out. 2014.

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

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2008.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2007.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Nov. 2012.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 961-1065, out./dez. 2013.

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S. N. A evolução do (pre)conceito de deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 16, p. 15-20, 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: out. 2014.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **PsicoUSF**, v. 6, n.1, p.11-17, jun. 2001.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2003. p. 41-60.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: ago. 2013.

RODRIGUES et al. Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGÍA**, 2007, CORUÑA. Libro de Actas, Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2007.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-320.

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. 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.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração à 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.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista de Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2012.102.332342>>. Acesso em: ago. 2013.

SMITH, D. D. Baixa Visão ou Cegueira. In: _____. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 329-353.

SMITH, D. D. Deficiências Físicas e Necessidades de Cuidados Especiais de Saúde. In: _____. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 261-295.

SMITH, D. D. O Contexto da Educação Especial: Um Tempo de Oportunidade. In: _____. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 27-51.

SMITH, D. D. Surdez e Deficiência Auditiva.. In: _____. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 297-327.

SMITH, D. J.; NELSON, R. J. **Factors that influence the academic success of college students with disabilities**, 1993. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/62780101?accountid=266666>>. Acesso em: Mai. 2013.

STANLEY, P. Students with disabilities in Higher Education: A review of the literature. **College Student Journal**, v. 34, n. 2, p. 200-211, jun. 2000.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research**. Report of work for the Office of Planning, Budgeting, and Evaluation of the U.S. Office of Education, 1973. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED078802>>. Acesso em: Jul. 2013.

APÊNDICE A – OFÍCIO ENVIADO AOS COORDENADORES DE CURSO

São Carlos, 12 de fevereiro de 2014.

Na qualidade de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES/UFSCar), venho por meio deste, apresentar a proposta de pesquisa que pretendo realizar e verificar a possibilidade de contar com a sua colaboração.

O estudo “A inclusão e as vivências acadêmicas de universitários público alvo da Educação Especial” visa caracterizar um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam uma universidade pública e verificar as suas percepções sobre a inclusão/adaptação acadêmica.

A coleta de dados envolverá que o estudante: 1) participe de uma entrevista semiestruturada individual orientada pelos seguintes temas: caracterização pessoal; significado da deficiência, adaptação acadêmica e perspectivas futuras; 2) responda ao questionário de vivências acadêmicas, que abrange as seguintes dimensões acerca da adaptação dos estudantes: pessoal, envolvimento no curso, relacionamento interpessoal, envolvimento no estudo e aprendizagem, assim como a satisfação com a instituição que frequenta e 3) responda a um sociograma.

No momento, preciso localizar os estudantes dos diversos cursos da (universidade) que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial. Para tal, estou solicitando a colaboração dos coordenadores no sentido de indicarem os estudantes do curso com tais características.

Caso seja possível contarmos com o seu apoio, responda a este e-mail indicando os nomes dos estudantes de seu curso que apresentam, por exemplo, algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física), transtorno global do desenvolvimento (Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, autismo), altas habilidades/superdotação, entre outros.

Informo que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e a pesquisa será realizada somente após autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes indicados pelos coordenadores.

Caso haja necessidade de outros esclarecimentos, estou à disposição para fornecê-los.

Desde já agradeço a atenção dispensada a esta solicitação.

Josilene Aparecida Sartori Zampar

Mestranda em Educação Especial – PPGEES/UFSCar

E-mail: josartorizampar@gmail.com

Telefone: (16) 98156-3495

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

Docente do Departamento de Psicologia / UFSCar

Orientadora

E-mail: tmsrose@terra.com.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA ADAPTADO DE ABREU (2011)

1. Qual é a sua deficiência?
2. É uma deficiência congênita ou adquirida?
3. (Se adquirida), como e quando aconteceu? O que mudou daí em diante?
4. Necessitou de apoio da educação especial durante o ensino médio?
5. Como foi sua transição do ensino médio para o ensino superior?
6. As aulas são lecionadas considerando as necessidades específicas dos diferentes públicos?
7. Você encontra ou já encontrou dificuldades na realização das atividades propostas pelos professores? Quais?
8. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são adequados a qualquer pessoa?
9. Qual foi a maior dificuldade quanto à sua adaptação ao contexto universitário? Você solicitou algum tipo de apoio da universidade? Qual foi a resposta?
10. E qual foi a maior facilidade no processo de adaptação?
11. Compare sua experiência no ensino médio com sua experiência no ensino superior
12. Os colegas da universidade têm conhecimento da sua deficiência?
13. Você tem/teve algum tipo de apoio por parte dos colegas, professores ou funcionários? Isto teve influência na sua adaptação à universidade? De que maneira?
14. Você tem/teve algum tipo de rejeição por parte dos colegas, professores ou funcionários? Isto teve influência na sua adaptação à universidade? De que maneira?
15. Que outros fatores influenciaram na sua adaptação à universidade?
16. Em sua opinião, é necessária a adoção de medidas por parte da universidade para favorecer o relacionamento entre estudantes com e sem deficiência? Quais?
17. Para você, o que significa ser bem sucedido academicamente?
18. Que fatores você considera importantes para o seu sucesso como estudante?
19. Em sua opinião, por que alguns estudantes possuem maior sucesso acadêmico do que outros?
20. Você já mudou de curso? (Se sim), por quê?
21. Porque escolheu este curso?
22. Você acredita que escolheu o curso certo? Por quê?
23. Você acredita que escolheu a instituição de ensino correta?
24. Quais são suas ambições para o futuro?

APÊNDICE D – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa em caráter de dissertação de mestrado, intitulada “**Inclusão e vivências acadêmicas de universitários público alvo da Educação Especial**”, sob a responsabilidade da mestrandia Josilene Aparecida Sartori Zampar, com orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

Os objetivos desta pesquisa são: 1) caracterizar as vivências acadêmicas de universitários público alvo da educação especial e 2) verificar as percepções destes estudantes sobre sua inclusão e sua adaptação acadêmica e social no contexto universitário. Pretende-se que os resultados encontrados possam fornecer subsídios para definir ações futuras que facilitem o processo de integração de estudantes com deficiência à universidade, de maneira que os estudantes sem deficiência possam contribuir para o melhoramento desse processo.

Você foi convidado (a) para participar desta pesquisa por atender os seguintes critérios de seleção de participantes: 1) estar matriculado na universidade ou ter concluído recentemente o curso de graduação e 2) haver indicação de que possui algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial.

Sua participação não é obrigatória, ficando a seu critério o aceite ou a recusa em participar, porém necessitamos de sua contribuição para que a pesquisa se efetive. Caso aceite, sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que haja penalização ou prejuízos de qualquer natureza para você ou para a pesquisadora.

As informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, porém serão assegurados o sigilo sobre sua participação e sobre os dados fornecidos, assim como o anonimato e a preservação de sua identidade, visto que para efeito de publicação deste trabalho, serão utilizados nomes fictícios.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: 1) participar de uma entrevista, que eventualmente poderá ser gravada para garantir a veracidade dos dados informados, orientada pelos seguintes temas: caracterização pessoal, adaptação acadêmica e social e perspectivas futuras; 2) responder um questionário de vivências acadêmicas, que abrange as seguintes dimensões acerca da adaptação dos estudantes: pessoal, envolvimento no curso, relacionamento interpessoal, envolvimento no estudo e aprendizagem, assim como a satisfação com a instituição que frequenta e um sociograma e 3) responder um sociograma.

Os possíveis riscos desta pesquisa para você durante a participação são inibição, desconforto ou ansiedade para responder às questões solicitadas. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora se compromete a responder quaisquer dúvidas que você possa ter em qualquer etapa da pesquisa, lembrando que você poderá desistir da participação a qualquer momento.

Não será oferecido ressarcimento financeiro para a participação na pesquisa, uma vez que a presente pesquisa não implica em gastos extras para a sua participação.

A execução de todas as etapas da pesquisa será realizada pela pesquisadora Josilene Aparecida Sartori Zampar, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, endereço eletrônico, telefone e o endereço da pesquisadora principal para que você possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação. Você poderá solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Josilene Aparecida Sartori Zampar

E-mail: josartorizampar@gmail.com

Tel: (16) 98156.3495

Rod. Washington Luís, Km 235

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar e com os procedimentos que serão realizados nesta pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas, gravações ou filmagens exclusivamente para a coleta de dados.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação desta Universidade.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM EXEMPLOS DE TRECHOS DOS RELATOS

Percepções sobre os apoios recebidos no Ensino Médio

| Categoria | Subcategorias | Conteúdo/participante |
|--|------------------------|---|
| Apoios recebido no Ensino Médio | Apoios específicos | Prova ampliada / adequação da prática do professor – P5 |
| | Apoios não específicos | Reforço escolar – P1 |
| | Adaptações individuais | Sentar próximo à lousa/professor – P1, P4, P5 |

Para passar na ET, eu precisava de prova ampliada e eles me deram, foi super tranquilo. E quando eu ia fazer prova [...], os professores faziam ampliada pra mim no Ensino Médio. / E os professores, se eu pedia pra eles escreverem um pouco maior, eles escreviam, sem problema (P5).

Eu só tive um pouco de dificuldade das matérias, principalmente exatas. Um pouco de dificuldade, mas eu fazia reforço escolar normal, mas adaptação pra estudar, não (P1).

Geralmente eu sentava na carteira da frente, para eu ouvir melhor (P1).

[...] Eu consegui me virar, tá; sentava sempre na frente, prestava bastante atenção; eu sempre procurei ser muito focada em leitura, então compensava uma ou outra coisa que a professora falasse lá ou os colegas, e eu não entendesse (P4).

[...] Tinha as carteiras dos alunos, a minha ficava um metro à frente (P5).

Aspectos institucionais

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|--------------------------------|--|---|
| Aspectos institucionais | Grau de preparo dos docentes como fator dificultador à integração | Não percepção da necessidade de adequações – P2, P3, P4 Apresentação de filmes sem legendas – P4 Escrita ilegível na lousa – P5 Necessidade de formação de professores – P2 |
| | Sensibilidade/tentativas de atendimento às necessidades | Flexibilização na avaliação: visão positiva <i>versus</i> visão negativa – P1, P2 Atitude de preocupação com o estudante – P1, P3, P5 Adequação da prática em sala de aula – P4, P5 |
| | Grau de disponibilidade de serviços específicos | Não disponibilização de materiais ampliados – P2 Não fornecimento de recurso como lupa eletrônica – P2 Qualidade ruim das cópias/textos reduzidos – P5 Necessidade de assistência ao professor na adequação de materiais – P4 Disponibilização de servidor para preparar materiais – P2 |
| | Grau de adequação dos espaços físicos como fator dificultador à integração | Inadequação do trajeto de acesso ao restaurante – P2 Dificuldade no acesso a banheiro adaptado – P3 Acústica ruim das salas de aula – P4 O comprimento da sala de aula dificultava a visão – P5 |

Falta de preparo dos docentes como fator dificultador à integração

Os professores não estão preparados, então foi muita luta [...] eu acho que os professores têm que entender que a gente não quer ficar de braço cruzado, a gente só quer condições (P2).

[...] quando eu voltei, eu estava com a cabeça muito enferrujada, né, não conseguia acompanhar o pique da turma, e fui só reprovando nas disciplinas. Os professores, também, ninguém perguntava nada, né (P3).

[...] aí a professora começava a conversar aqui, dando aula aqui, ela caminhava, ia até o outro lado da sala e, em um certo momento, ela ficava de costas pra mim. Ali eu já não percebia mais nada, eu não conseguia entender o que ela estava falando, né (P4).

Olha, inicialmente com os filmes, os vídeos sem legenda. Documentário e tudo e não tinha legenda. Teve um mesmo que foi terrível, eu não consegui perceber uma palavra sequer do que estava se passando (P4).

[...] eles escrevem pequeno, às vezes é ilegível mesmo, é letra muito ruim, e não tem como, você não se sente tão próximo para pedir para que ele escreva um pouco maior (P5).

[...] Eu acho que quando ele vai dar uma aula, ele tem que dar uma aula acessível, nem se for para obrigar os professores a fazer um curso, alguma coisa. [...] lógico, ele não vai saber de todas as deficiências, mas alguns tipos básicos, ele tem que saber (P2).

[...] Eu tenho que aprender a dar aula para o surdo, eu tenho que aprender a dar aula para o cego, para o deficiente físico. Eu tenho! Não é só, e outra coisa: a gente tem curso de Libras, mas a gente não tem curso de Braille. Por quê? (P2).

Sensibilidade/tentativas de atendimento às necessidades

tem a deficiência, aí eles toleram um pouco mais [...] agora quando o professor não entende ou não sabe, aí é um pouco mais difícil, porque eles não vão considerar isso. Vão te tratar como se você fosse um aluno normal e você tem que mostrar um desempenho X (P1).

[...] ‘Por que você quer me dar uma prova diferente?’ [...]. Eu falei: ‘tá, mas eu sou cega, eu não sou surda’ (P2).

[...] Eu não falei nada para ela e ela percebeu que eu tinha deficiência auditiva. Como eu não preciso de adaptação, então não tinha muito o que fazer. Só que ela falou para mim que era para eu tentar me concentrar mais na aula, ficar mais perto [...] (P1).

Só uma professora que veio, que vinha me perguntar, né, se estava tudo bem, se eu estava precisando de alguma coisa (P3).

Acho que depende muito do professor também. Alguns, eles são preocupados se você está enxergando longe ou não, se a letra dele está legível, o tamanho. Depende muito do professor, né (P5).

Elas mudaram a postura em relação às aulas e tudo, para me incluir. [...] Então ela já prepara para mim e coloca no meu pen-drive, eu levo para casa e vejo com calma (P4).

Se você pedir, eles escrevem um pouco maior, eles leem até o que está escrito na lousa [...] Na universidade é meio que momentâneo: ‘ah, faz tal coisa’, ele faz e amanhã ele já esquece (P5).

Ausência de serviços específicos

[...] a faculdade é obrigada a fornecer esse material, nem se for para comprar uma impressora adequada pra ampliar [...] (P2).

Eu montei um processo pedindo uma lupa eletrônica para o departamento. Qualquer coisa, nem se fosse para tirar a lupa da biblioteca, que acho que tem duas ou três, e colocar no departamento. [...] Meu processo sumiu, ninguém sabe onde foi parar (P2).

[...] dependendo do tamanho do livro, quando ele é um tamanho maior que o A4, é necessário reduzir pra ele caber no A4, a folha aberta, aí é bem complicado de ler. Inclusive o xerox também não é muito bom, a qualidade [...] (P5).

Digamos que tenha um aluno que seja deficiente visual, ter um departamento na área, que tenha apostila do professor, os livros e faça em braile, então deveria ter esse tipo de assistência, eu não sei se tem (P4).

Eu fui atrás: a assistente social virou pra mim e falou assim: ‘você não sabe Libras?’ Quer dizer, gente, o que que é isso?! O que tem a ver Libras com cego?! O que tem a ver? (P2).

Então todas as aulas ficou combinado que os professores tinham que entregar para ela (o material) que ia usar, para ela preparar para mim (P2).

Espaços físicos

[...] Então, é o que eu falo: eu caí muito. Você tem, ali no RU, se não me engano: se você for seguir o piso tátil, aonde tem o sinal ‘aqui tem uma escada’, tal, sabe, um lugar de alerta?, ia dar de cara com um negócio de ferro (P2).

Aqui nesse prédio, banheiro específico, não tenho acesso a nenhum, porque não funciona a fechadura. Só tem um banheiro aqui nesse campus que eu possa usar, que eu tenho a chave dele, sabe [...] (P3).

Isso é muito importante para a pessoa que tem deficiência auditiva: o aspecto da acústica da sala. A pessoa fala, o retorno, problemas com eco, com reverberação, tudo isso impossibilita, mesmo que o professor ajude. Os alunos começam a conversar lá no fundo, simplesmente você não consegue mais ouvir o que o professor está falando (P4).

[...] algumas salas, elas são muito compridas, e aí não tem lugar na frente, tem que sentar lá atrás... porque para mim já não precisa estar muito longe pra eu não enxergar o rosto das pessoas (P5).

Aspectos pessoais

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/Participante |
|--------------------------|---|--|
| Aspectos pessoais | Aspectos que marcaram o ingresso no Ensino Superior | Exigências de novas habilidades de pedir apoio que expunham a deficiência – P1, P4 Destaque para idade de ingresso no ES – P2 Autoconceito negativo não associado à deficiência – P1, P3 |

Eu não precisava me expor mais, eu não precisava ter uma maior concentração, não precisava, sabe, falar para as pessoas: ‘olha, eu tenho surdez e por isso que eu não vou te ouvir’; é uma coisa que passava batido realmente. Aí quando eu cheguei na universidade, foi uma coisa que pegou bastante, assim, sabe (P1).

Na verdade, a primeira vez que eu vim assumir mesmo, ‘não, eu tenho problema’, falei isso em público, na frente de várias pessoas, da professora, foi quando eu cheguei aqui, na (universidade), agora no mês de março (P4).

Eu acho que foi mais aquela sensação de entrar numa sala de aula e olhar para os seus colegas, eles têm idade dos seus filhos então isso aí foi meio assim, complicado para mim, assim, esse tipo de situação, sabe? (P2).

[...] eu sei que não é só por causa da minha audição, entendeu? É todo um conjunto, mas isso também interfere, sabe? (P1).

[...] eu sempre fui meio abaixo da média, sabe, em questão de notas. Por isso, eu tenho, eu sempre tive bastante dificuldade (P3).

Aspectos interpessoais

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|------------------------|---|---|
| Aspectos interpessoais | Apoio social como fator facilitador à integração | Apoio de colegas – P1, P2, P3, P4, P5 Apoio de professores – P1, P4 Apoio da mãe – P5 |
| | Percepções sobre os relacionamentos na universidade | Falta de proximidade com o professor universitário – P5 Relacionamento com pessoas com diferentes graus de comprometimento em relação aos estudos – P4 Atitudes de incompreensão por parte de colegas/professores/funcionário – P1, P2, P5 Necessidade de inserção do tema deficiência nas discussões da universidade – P1, P5 |

Apoio social como fator facilitar à integração

Teve uns alunos que falaram: ‘você tem dificuldade? Vai, conversa com o professor, fala’, sabe? (P1).

Os colegas, assim, se não fosse por eles, eu teria desistido (P2).

[...] e eles diziam para eu voltar para cá, que eu ia conseguir, que eu ia aguentar, que eu ia me adaptar. Eles me ajudaram a voltar [...] (P3).

Às vezes perguntam: ‘você entendeu, a professora falou assim, você entendeu?’, às vezes escrevem pra mim, tudo, é ótimo (P4).

[...] eles sabem que eu tenho problema, até me ajudam, me ajudaram bastante no começo, eu acho que eles até facilitaram a minha adaptação (P5).

Acho que os professores ajudaram bastante, sabe? Pra mim, isso foi bom, porque eu fui bem acolhida pelos professores [...] (P1).

Porque se não fosse esse apoio dos professores e dos colegas, eu teria saído do curso, com certeza. Eu não iria conseguir acompanhar (P4).

[...] Porque a minha mãe é a única pessoa da minha família mesmo, que é mais próxima, ela me criou sozinha. Então isso é muito importante para mim, né, o que ela está achando. E eu sempre vendo ela me apoiando, me incentivando, curiosa com o que eu faço, aprendendo até algumas coisas comigo, me deixava bastante contente, então me incentivava a continuar e a procurar sempre me adaptar (P5).

Percepções sobre os relacionamentos na universidade

Os professores não são tão próximos, principalmente no começo, porque você não conhece ninguém, são muitos professores [...] então eles não sabiam, eu acho que até hoje não sabem que eu tenho esse problema de visão, nunca foi perguntado, na verdade, se existia algum aluno na sala que tivesse alguma dificuldade (P5).

[...] mas o que eu senti mesmo para destacar para você seria o relacionamento assim entre os colegas, entendeu? A gente tem assim pessoas assim bem responsáveis, já tem outras pessoas que levam as coisas assim de qualquer jeito. Até agora eu estou tentando lidar com isso (P4).

Aí a pessoa às vezes olha com uma cara feia assim, tipo ‘ai, tem que falar de novo?!’ ou ‘presta mais atenção!’. Porque as pessoas não sabiam que eu tinha a deficiência auditiva e elas não entendiam, às vezes, sei lá, achavam que eu era lerdá ou coisa parecida, assim, sabe? (P1).

[...] vai comentar alguma coisa e está na lousa, assim, aí você fica meio constrangida, porque ‘ah, tá na lousa, você não viu?!’. Aí acontece, assim, mas eu deixo passar, porque a pessoa também não sabe, então eu prefiro evitar maiores conflitos (P5).

[...] eles te tratam com desprezo, como achando que você está querendo levar alguma vantagem. Quando você busca uma ajuda, eles não entendem, eles acham que você está querendo levar vantagem (P2).

Acho que incentivar as pessoas a estarem mais envolvidas sabe, na universidade [...], os tipos de deficiência, porque a deficiência auditiva unilateral não é considerada, tem pessoas que não consideram como deficiência ou não entendem (P1).

[...] eu acho que a universidade não procura, na verdade, juntar as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência e colocar no mesmo ambiente, não tem muito essa preocupação na universidade, mas acho que é necessário sim, até para acabar com alguns estereótipos, né, com algumas concepções erradas [...]. Está tendo alguns diálogos sobre cotas raciais, sobre isso, sobre aquilo, mas não tem sobre deficiência, né. Não existe acho que nenhum projeto de universidade para deficiente (P5).

Aspectos relacionados à carreira

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|---|----------------------------|---|
| Aspectos relacionados à carreira | Escolha do curso | Convicção de ter optado pelo curso correto – P1, P2, P3, P4, P5 Expectativa de permanecer na área do curso escolhido – P1, P2, P3, P4, P5 |
| | Perspectivas para o futuro | Seguir carreira profissional – P3 Seguir carreira acadêmica – P1, P5 Contribuir com questões relacionadas ao ensino de pessoas com deficiência – P2, P4 |

Escolha do curso

Perspectivas para o futuro

Eu vou querer um super emprego, eu vou querer e vou conseguir também um super emprego (P3).

Mas eu quero se não estudar, trabalhar (P1).

Hoje eu pretendo seguir carreira acadêmica (P5).

[...] divulgação da questão da deficiência das pessoas com baixa visão e a questão do ensino [...] (P2).

[...] estou tentando espaço em instituições que trabalham com surdos, com deficientes auditivos, pra iniciar um trabalho [...] (P4).

Aspectos relacionados ao estudo

| Categoria | Subcategoria | Conteúdo/participante |
|--|---|---|
| Aspectos relacionados ao estudo | Enfrentamento das novas exigências acadêmicas da universidade | Exigência de maior esforço na rotina de estudos – P1, P3 Dificuldade na realização de atividades práticas – P1, P3 Volume de leituras considerado excessivo e pouco familiar – P4 Acesso a recursos que possibilitem independência acadêmica – P2 Busca por ajuda na organização dos estudos – P1 |
| | Significado de sucesso acadêmico | Realização profissional – P1, P4 |

| | | |
|--|---|--|
| | | Bom desempenho no curso – P1, P2, P3, P5 Envolvimento em pesquisas científicas/publicações – P3, P4 |
| | Fatores condicionantes ao sucesso acadêmico | Adequações de práticas pedagógicas/materiais – P1, P2 Apoio de colegas e professores – P1 Apoio familiar – P5 Esforço individual – P2, P3, P4 Habilidades individuais – P1, P3 |

Enfrentamento das novas exigências acadêmicas da universidade

[...] na faculdade eu tive que me esforçar mais, tive que prestar mais atenção. E aqui o curso de [...] é tudo em roda, sabe? E eu tinha que prestar atenção no que uma pessoa falava, no que a outra falava, e tudo ao mesmo tempo. E eu não conseguia (perceber) da onde que era o som e eu tinha um pouquinho de dificuldade [...] (P1).

No ensino médio eu não estudava nada. Aqui, você tem, você chega em casa [...] Tem que estudar todo dia, toda hora [...] (P3).

[...] eu fui conversar com o paciente, a gente estava em grupo, em roda, e a máquina de suco começou a fazer um barulho muito forte, e eu não conseguia ouvir o que o paciente falou (P1).

Eu não fui a campo. Eu achei melhor, o professor também achou melhor eu fazer um trabalho mais teórico, não prático (P3).

O volume de material foi muito grande e eu não tive assim, eu não tinha uma estrutura [...] para conseguir conciliar isso bem (P4).

Eu acho que uma coisa que me ajudou muito foram os recursos tecnológicos, me ajudaram muito aqui. [...] Então eu comecei a descobrir, assim, que se eu estiver com um *laptop* na mão, eu faço qualquer coisa (P2).

[...] eu reprovei de ano, né, o ano passado e foi difícil pra mim, mas esse ano eu estou procurando, eu procurei o negócio do Pró-Estudo, pra eu poder me organizar mais nas questões de aula, tal (P1).

Significado de sucesso acadêmico

[...] me tornar um profissional que eu consiga ver o paciente da maneira integral, sabe, conseguir ver realmente a demanda do paciente, realmente o que ele precisa, ser importante para o paciente, sabe? (P1).

[...] seria se eu conseguisse fazer uma transição entre a teoria e o mundo lá fora, a minha prática (P4).

Ah, na universidade, fazer o meu TCC, conseguir o projeto que eu preciso, conseguir passar esse ano, né. Eu tenho que passar esse ano (P1).

Então pra você ser bem sucedido, você tem que sair daqui sabendo mais do que você chegou sabendo e dar sua contribuição. Sair daqui e, de repente, fazer um TCC lá, de qualquer forma e pronto (P2).

É que eu só acho que eu vou ter esse sucesso depois que eu conseguir me formar [...] (P3).

Ter boas notas e não ter reprovações, assim, ou trancamento de disciplinas, participar de alguns eventos acadêmicos, que a própria universidade oferece [...] (P5).

Academicamente, acho que seria isso, os trabalhos científicos, à parte, sabe? (P3).

Ter assim bastante artigos, né, entrevistas, debates, tudo sobre o assunto (P4).

Fatores condicionantes ao sucesso acadêmico

Eu acho que eu preciso de alguns auxílios, de alguns recursos, que sozinha eu não vou dar conta [...] Então, quer dizer, se cada um procurar preparar o material para você, para te ajudar, né, te ajuda nessa jornada (P2).

Porque se não tiver adaptação, se não tiver apoio dos professores, os alunos também, se eles não entenderem todo esse processo da dificuldade, tal (P1).

Acho que a família é o mais importante, o apoio da família (P5).

A vontade de estudar, de estar focado naquilo (P2).

[...] sair da zona de conforto e ir atrás das coisas (P3).

[...] estudar, pesquisar (P4).

Eu tenho essa dificuldade; quem não tem, tem um pouco mais de facilidade (P1).

[...] tem gente que tem dificuldade e tem uns que têm facilidade (P3).

ANEXO A – QVA – r (GRANADO et al, 2005)

| QUESTIONÁRIO 2 - Vivências acadêmicas na Universidade | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Este questionário tem como objetivo compreender quais são seus sentimentos e opiniões em relação às vivências acadêmicas experienciadas por você na Universidade. Assinale com um X a resposta que achar mais adequada, numa escala de até 5 pontos. Por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta. | | | | | |
| Para cada questão, escolha <u>apenas uma</u> , entre as opções abaixo: | | | | | |
| 1 - Nada a ver comigo , totalmente em desacordo, nunca acontece. | | | | | |
| 2 - Pouco a ver comigo , muito em desacordo, poucas vezes acontece. | | | | | |
| 3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não; algumas vezes acontece, outras não. | | | | | |
| 4 - Bastante a ver comigo , muito de acordo, acontece sempre. | | | | | |
| 5 - Tudo a ver comigo , totalmente de acordo, acontece sempre. | | | | | |
| P01. Faço amigos com facilidade na minha Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P02. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P03. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P04. Costumo ter variações de humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P05. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P06. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P07. Escolhi bem o curso que frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P08. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P09. Sinto-me triste ou abatido (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P10. Administro bem meu tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P11. Ultimamente me sinto desorientado (a) e confuso (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P12. Gosto da Universidade em que estudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P14. Sinto-me envolvido (a) com o meu curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P22. Acredito possuir bons amigos na Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P25. Tenho momentos de angústia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P26. Tenho dificuldades em achar um (a) colega que me ajude num problema pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| P30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| P31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma nova conversa | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com minhas aptidões e capacidades | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P33. Sou vista como uma pessoa amigável e simpática | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P34. Penso em muitas coisas que me deixam triste | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P35. Procuo conviver com meus colegas fora dos horários das aulas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P39. Faço boas anotações das aulas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P40. Sinto-me fisicamente debilitado (a) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P43. A biblioteca da minha Universidade é completa | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P44. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P46. Sinto-me desiludido (a) com meu curso | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P47. Tenho dificuldades para tomar decisões | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P48. Tenho capacidade para estudar | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P50. Tenho me sentido ansioso (a) | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P51. Estou no curso que sempre sonhei | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P52. Sou pontual na chegada às aulas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P53. A minha Universidade tem boa infraestrutura | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P54. Não consigo fazer amizades com meus colegas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| P55. Mesmo que pudesse, não mudaria de curso | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

AGRADECEMOS MUITO PELA SUA COLABORAÇÃO