

A VISÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Kele Cristina da SILVA¹

Sandra Eli Sartoreto de OLIVEIRA²

Resumo: A compreensão da deficiência enquanto fenômeno social tem possibilitado pensar a diversidade afastada do modelo homogeneizante, que nega a diferença como constitutiva do ser humano. Esse modo de conceber a deficiência permite reconhecer avanços na conquista de direitos e participação de grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, na qual se encontram as pessoas com deficiência. Estimulado pelos movimentos e lutas pelos direitos sociais, o público em questão tem reivindicado condições de oportunidades iguais de acesso e permanência, nessa etapa de educação. Sob tais circunstâncias, este estudo investigou o ponto de vista de universitários com deficiência sobre as condições de acessibilidade da universidade. Os dados foram coletados por meio de entrevista com uso de roteiro semiestruturado, sendo analisados a partir do emprego da técnica de análise de conteúdo. A análise ensejou levantar o que dizem os participantes sobre as condições de acessibilidade das universidades investigadas, o que corrobora e faz prosperar o debate acerca da formação acadêmica desse grupo na educação superior. Os estudantes revelam movimentos discursivos de resistência e empoderamento de quem outrora estava às margens dos muros da universidade.

Palavras-chave: Ensino superior. Deficiência. Educação Especial. Políticas públicas. Acessibilidade.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em Pedagogia, com Habilitação para as séries iniciais do Ensino fundamental e Educação Especial - Deficiência Intelectual pela UNESP. Professora de Educação Básica - Educação Especial e professora de Educação Básica - séries iniciais na Prefeitura Municipal de Bauru. *E-mail:* kelecricri@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília (UNESP). Pós-doutora pelo Programa de Linguística da UFSCar. *E-mail:* <sandreli@marilia.unesp.br>.

VIEW OF COLLEGE STUDENTS WITH DISABILITIES ABOUT ACCESSIBILITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract: Comprehension of the disability as a social phenomenon has allowed thinking the diversity of a homogenizing model, which negates the difference as a constitutive feature of human being. This way of conceiving the disability allow to recognize advances in achieving rights and more involvement of population groups in social vulnerability conditions, in which people with disabilities are situated. Mobilized by movements and by struggles for social rights, people with disabilities have claimed equal opportunities to accessing and staying in university. Under such circumstances, this article investigated the point of view of college students with disabilities about inclusion conditions in the university. Data were collected through an interview, using of a semi-structured script, and analyzed according to the content analysis. Analysis allowed to establish what the participants said about the conditions of accessibility in the investigated university, what corroborates and fosters a debate about the academic formation of those people with disabilities in the higher education. Students revealed discursive movements of resistance and empowerment of those who were on the fringes of the university walls.

Keywords: Higher Education. Disability. Special Education. Public Policies. Accessibility.

1 Introdução

Estimulados pelos movimentos e lutas por direitos fundamentais, grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade social, econômica e/ou cultural têm reivindicado oportunidades iguais de acesso e permanência, em diferentes instâncias da sociedade, de sorte que na educação superior não é diferente. Movimento social e reivindicatório desses grupos tem impulsionado o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a considerar os anseios em favor da educação de pessoas com deficiência.

No Brasil, embora o movimento da educação inclusiva ganhe destaque na década de 1990, as discussões sobre o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência, na Educação Superior, ocorre de forma mais expressiva com a disseminação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Esse documento tem sido considerado um marco em defesa de medidas protetivas e de oportunidades aos escolares, em todos os níveis e etapas de educação para estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, denominado público-alvo da educação especial – PAEE (BRASIL, 2008, 2015).

Em igual medida, Silva et. al. (2018) salientam que os programas decorrentes das políticas afirmativas incentivam avanços no reconhecimento à igualdade de oportunidade de acesso à Educação Superior, incluindo vagas para estudantes com deficiência, nessa etapa de educação. O reconhecimento recente desse grupo populacional foi inserido no texto de revisão das políticas afirmativas - Lei nº 12.711/12. Essa medida legal garante que esses estudantes possam declarar a condição mencionada, no ato do da inscrição dos exames de acesso aos vestibulares, conforme prerrogativa da redação da Lei 13.409/2016, segundo a qual, em “[...] cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O reconhecimento dos que se apresentam na condição descrita, conjuntamente com a democratização do ensino na educação básica, ampliou as possibilidades de elevação do índice de matrículas desse grupo à Universidade (INEP, 2015). Destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, com vistas à inclusão social e cidadania destes, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto dos Direitos da Pessoa com Deficiência) reitera que

[...] a educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a).

Dentre as políticas que embasam as possibilidades de formação de pessoas com deficiência, nessa etapa de educação, tem-se a *Lei de Acessibilidade*. Regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), tem por finalidade promover mudanças significativas na garantia de acessibilidade de pessoas com deficiência aos estabelecimentos de qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, de natureza administrativa pública ou privada. Deve também proporcionar a todos as condições de acesso e utilização dos ambientes universitários, tais como salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, dentre outros. Por meio dessas normativas, nota-se que as instituições devem fornecer aos estudantes com deficiência garantia de acessibilidade às suas dependências.

Acrescentam-se à situação relatada outras medidas que visam à flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, capacitação de

recursos humanos e adequação do espaço físico e adaptações dos exames, como medidas que favorecem situações para a ampliação de oportunidades de acesso à universidade (BRASIL, 1996a, 1996b, 1999a, 1999b, 2003, 2008, 2015a).

2 A acessibilidade na universidade como mecanismo de universalização das oportunidades de formação superior

A acessibilidade é umas das mais antigas reivindicações das pessoas com deficiência. Nunes e Sobrinho (2010) afirmam que, no século passado, o termo *acessibilidade* tinha relação estreita com os serviços de reabilitação profissional, designando o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho e comunidade. Naquela época, o emprego desse termo circulava em torno de questões estruturais, limitando-se a assuntos que tratavam de barreiras físicas e arquitetônicas.

Na medida em que a sociedade amplia o olhar para o acolhimento das diferenças que caracterizam a condição humana, abrem-se novas possibilidades de considerá-las nas formas de organização dos espaços de convivência social; por conseguinte, a acessibilidade toma o contorno de promover a remoção de quaisquer barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de participarem de atividades do cotidiano, sendo caracterizada como

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

A acessibilidade, para Mazzoni et al. (2001), deve ser compreendida como um processo dinâmico que, embora associado ao desenvolvimento tecnológico, também se aproxima do desenvolvimento da sociedade na qual se evidencia o direito do outro (nesse caso, as pessoas com deficiência) de participar da produção e disseminação do conhecimento, em todos os setores da sociedade. A esse respeito, Mazzota (2011) acrescenta que a acessibilidade pode ser concebida em duas faces: *face interna*, que se referencia ao respeito às especificidades de cada indivíduo e à pluralidade dos determinantes relacionados com a diversidade, e outra atinente à *face externa*, que diz respeito ao espaço social, ligados ao espaço físico, material, de participação ativa.

Em acréscimo a tais ponderações, observa-se que, no fim da década de 1990, surge o movimento em favor da compreensão do desenho universal, difundido pela “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.”, valorizando

a diversidade como aspecto fundante da constituição humana (BRASIL, 2015b).

Esse pressuposto ressalta o respeito às diferenças de funcionamento e de desenvolvimento das pessoas, independentemente de apresentarem deficiência ou não, possibilitando discorrer sobre desenho universal pelas possibilidades de garantias de vida em sociedade (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010, p. 270). Assim, trabalhar em favor da acessibilidade implicará a remoção de barreiras que limitam a participação das pessoas, as quais independem de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, a participarem de atividades do cotidiano. Dito de outro modo, os fundamentos do desenho universal professam com o ideário da sociedade inclusiva, posto que seus defensores atuam em favor da equiparação das possibilidades de uso e manuseio, flexibilidade, uso simples e intuitivo, captação de informações, dimensões e espaços para uso e interação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015), de medidas globais para padronização de ambientes e produtos a todos, e não apenas às pessoas com limitações. O foco deixa de enfatizar a diferença como especificidade limitante, para realçar as variações individuais entre pessoas.

Com esse entendimento, Guerreiro (2011) sugere que há ampliação de visões nos documentos legais, ao referir-se às condições de utilização dos espaços de forma total ou assistida, pois assim se tornam reais as possibilidades de uso. Dessa maneira, observa-se que a acessibilidade é concebida como processo fundamental para atender aos direitos individuais e promover a cidadania de todos, em sociedade. Por sua vez, avança em defesa da superação da identificação de barreiras para o reconhecimento do direito de ingresso, permanência e uso de todos os bens e serviços destinados à população em diferentes esferas da sociedade – educação, lazer, trabalho, entre outras.

É nessa direção que este estudo pretende avançar, ao discorrer sobre as possibilidades acadêmicas de pessoas com deficiência em níveis mais elevados de educação. Pesquisas atuais demonstram que a inclusão desse grupo, na educação superior, constitui um fato recente (MARTINS et al., 2018; CABRAL, 2017; SILVA, 2016; CIANTELLI et al., 2015; MOREIRA, 2011).

Ao abordar a implementação de atendimento educacional especializado (AEE), nas universidades federais brasileiras, Anache et al. (2014) endossam a oferta do serviço pedagógico especializado, nessa etapa de ensino, a qual se amplia com as políticas de expansão da Educação Superior (BRASIL, 2005, 2007a). Antes desse período, em grande parte, as barreiras de acessibilidade ficavam circunscritas às condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, individualmente (ANACHE et al., 2014, p. 301), fato que, na maioria das vezes, justificava o ingresso tardio desse alunado à universidade.

Nesse mesmo viés, o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior foi foco do estudo de Martins et al. (2018), ao problematizar os

sistemas autodeclaratórios para traçar a matrícula PAEE, em três universidades públicas brasileiras. A esse respeito, alertam para o risco de que a adoção exclusiva dessa recomendação pode levar as instituições a subnotificar ou supernotificar o índice de estudantes com deficiência, nas universidades. Alertam que o preenchimento do campo de identificação se tornou obrigatório, no Censo da Educação Superior (INEP, 2015c) apenas recentemente, a despeito das recomendações da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, responsável pelas tratativas da consolidação do e-MEC - Sistema Eletrônico do Cadastro dos Estudantes no Censo da Educação Superior, no país.

Ao discorrer sobre respostas educativas capazes de atender às necessidades de todos os alunos, com especial atenção à desobstrução das barreiras atitudinais, pedagógicas e instrumentais, Silva et al. (2018) ressaltam que o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior “[...] traz consigo sinais identitários e de subjetividade constituídos por empréstimos culturais e compartilhamentos dos mais diversos, os quais cerceiam a sua busca pelo signo social que implica ser universitário e por uma futura identidade profissional.” (SILVA et al., 2018, p. 6). Nesse prisma, a ênfase na seleção de materiais acessíveis e de suporte necessário para o acesso aos conhecimentos produzidos e valorizados pela universidade configurou o foco do estudo de Fernandes e Costa (2015), ampliando a discussão acerca do tema.

Em acréscimo, tem-se o levantamento bibliográfico realizado por Leite e Pletsch (2017), ao adotarem um recorte temporal de estudos produzidos após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, agrupando os trabalhos encontrados em três eixos temáticos: a) revisão de políticas, estudos e experiências de inclusão no ensino superior, b) formação e suportes pedagógicos oferecidos para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e c) mapeamento e trajetórias de pessoas com deficiência no ensino superior. Dentre os aspectos analisados, apontam também a necessidade de atitudes dirigidas às pessoas com deficiência, em cursos de formação inicial e nas proposições de formação continuada, fornecendo subsídios teórico-operacionais para a experiência profissional ao público em questão.

Assim, com base nos avanços de direitos e do reconhecimento das minorias, balizados pelos frutos de lutas de ampliação da educação superior como espaço universal, dar voz aos protagonistas desse processo exige da pesquisa também o compromisso com a superação das dicotomias existentes frente às prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, em combate às desigualdades historicamente acumuladas por aqueles que foram por muitos séculos discriminados, ao longo da sua escolarização. Posto isso, o estudo retratará o ponto de vista de universitários com deficiência sobre as condições de acessibilidade de três universidades públicas brasileiras, consideradas o lócus de desenvolvimento deste artigo.

3 Metodologia

Considera-se oportuno informar que parte dos dados disseminados neste texto compõe os resultados de uma Dissertação de Mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- FFC/UNESP, desenvolvida pela autora principal deste estudo (SILVA, 2016). Constituíram-se participantes da pesquisa universitários de três universidades públicas, sendo duas federais (UFSC e UFSCar) e uma estadual, cuja sede está localizada no Estado de São Paulo (UNESP). As universidades selecionadas integravam as instituições participantes da rede de pesquisa financiada pelo Programa Observatório da Educação (Edital 49/2012 - Proc. N° 23038.002628/2013-41).³

Salienta-se que, na ocasião do desenvolvimento do estudo, as instituições revelaram a presença de matrícula de universitários com deficiência, em seus cursos de graduação, nas diferentes áreas: humanidades, ciências exatas, biológicas e sociais. Após a identificação desse público, nas áreas mencionadas, e aceite de participação na pesquisa, estabeleceu-se o número de 14 participantes, conforme exposto no Quadro 1.

³ Mais informações sobre os estudos desenvolvidos nessa rede podem ser obtidos no *site*: <<http://www.acessibilidadeinclusao.com.br>>. Acesso em: abr 2018.

Quadro 1. Perfil dos estudantes com deficiência que participaram do estudo

Local	Identificação ⁴	Curso	Deficiência	Condição
UNESP N=5	Amanda	Ciências Sociais	Auditiva	Perda auditiva
	Felipe	Ciências Sociais	Física	Tetraplegia
	Mariana	Jornalismo	Múltipla	Distonia muscular/ perda auditiva
	Victória	Letras	Visual	Cegueira
	Vanessa	Pedagogia	Visual	Visão subnormal
UFSC N=6	Alex	Arquivologia	Auditiva	Surdez
	André	Sistema de Informação	Auditiva	Perda auditiva
	Fabiana	Letras	Física	Paralisia Cerebral
	Flávia	Pedagogia	Física	Paralisia cerebral
	Valentina	Letras	Visual	Visão subnormal
	Virgínia	Geografia	Visual	Cegueira
UFSCar N=3	Andréa	Ciências Biológicas	Auditiva	Perda auditiva
	Fernando	Engenharia Florestal	Física	Mobilidade reduzida
	Verônica	Música	Visual	Visão subnormal

Fonte: Dados da pesquisa

Visando a contemplar a temática e os objetivos propostos, a opção pelo uso de entrevistas com roteiro semiestruturado, como procedimento de coleta de dados, fez-se pertinente. A esse respeito, Triviños (1987, p. 146) salienta que o emprego de entrevistas semiestruturadas se apoia em hipóteses do estudo e se reestrutura, na medida em que recebe a devolutiva do participante, permitindo a obtenção de respostas mais precisas, as quais atendam aos objetivos das pesquisas.

Assim, a elaboração do roteiro buscou seguir a proposta de se iniciar com perguntas de identificação e de fácil resposta, partindo-se gradualmente para questionamentos que envolvessem maior reflexão e envolvimento do participante. Desse modo, acredita-se que essa organização ensejou o estabelecimento de vínculo entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando a obtenção das informações.

A versão adotada conteve um roteiro com 18 perguntas que nortearam a entrevista, sendo que o fechamento do roteiro contou com uma pergunta na qual o participante poderia acrescentar alguma informação que julgasse importante.

Na operacionalização da coleta de dados, em duas universidades (UNESP e UFSC), a pesquisadora esteve nos respectivos campi nos quais os participantes estavam matriculados, sendo que as entrevistas da terceira universidade (UFSCar) foram realizadas por intermédio de ligação em vídeo (via Skype).

Primeiramente, foram esclarecidos os objetivos e procedimentos da

⁴ Os nomes dos participantes são fictícios. As letras que iniciam cada nome têm correspondência com a deficiência e caracterizam a condição do participante. Por exemplo, a participante Amanda apresenta deficiência auditiva e, portanto, o nome escolhido inicia-se com a letra A.

pesquisa a todos os participantes, além de se obter ciência da participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicita o sigilo das informações prestadas e garante a utilização dos dados para fins estritamente científicos. As entrevistas ocorreram em locais previamente estipulados e duraram, em média, 60 minutos. A pesquisadora iniciou as entrevistas tendo informações básicas de cada participante, disponibilizadas previamente no preenchimento da ficha de identificação.

O instrumento permitiu que, ao mesmo tempo em que a pesquisadora coletasse as informações, fosse oferecida ao entrevistado a oportunidade de “[...] refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence.” (DUARTE, 2004, p. 220).

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas integralmente, para o tratamento das informações obtidas, com o emprego dos procedimentos de conferência de fidedignidade (DUARTE, 2004), ao se retomar o áudio com o texto transcrito, para a correção das possíveis falhas de transcrição.

Na análise dos dados, o procedimento que melhor atende às demandas é a análise de conteúdo, a qual é descrita por Bardin como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1998, p. 42).

Tal técnica é bastante flexível e adaptável, o que possibilita a obtenção de indicadores capazes de ensejar inferências às informações transmitidas nas mensagens que, nesse caso, foram as respostas da entrevista. Esse procedimento ajuda a estudar a comunicação, deixando em evidência o conteúdo das mensagens obtidas.

Dentre as técnicas apresentadas por Bardin (1998), a empregada nesta pesquisa se configura como categorial (ou temática). Considerando-se que esse método se dedica ao universo de fenômenos, apoiando-se na relevância de aspectos subjetivos de ações sociais e culturais, a análise temática perpassa uma gama de categorias que se constitui na frequência dos temas extraídos no discurso do participante.

Dessa forma, ao identificar os eixos temáticos presentes na ordenação do roteiro de entrevista, foi possível manter aproximações de informações entre os discursos dos participantes, propiciando, assim, a elaboração das categorias de respostas.

4 Resultado e discussão

O material selecionado para subsidiar as discussões no estudo emergiu das respostas dos estudantes com deficiência, acerca da compreensão das condições de acessibilidade da universidade. Nesse processo, optamos por sistematizar as respostas nas seguintes categorias: a) a compreensão de universitários sobre acessibilidade; b) tipos de recursos e/ou materiais disponíveis ao processo formativo; e c) identificação e avaliação das barreiras de acessibilidade.

A apresentação dos fragmentos de fala dos participantes estará escrita em *itálico*, sendo que as intervenções seguirão o estilo padrão, sem modificações no tipo da fonte.

a. A compreensão de universitários sobre acessibilidade

Recentemente, a acessibilidade tem sido discutida a partir de referências atitudinais favoráveis à convivência com a diferença humana, conforme postulam Nunes e Nunes Sobrinho (2010), sendo entendida como atitude que visa à remoção de barreiras que dificultam a participação das pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, na realização de suas atividades no cotidiano de convivência com seus pares, em diferentes esferas em sociedade – trabalho, escola etc. Nas narrativas analisadas neste estudo, em especial, é recorrente a indicação de desvantagem na compreensão do termo *acessibilidade*, dirigida a problematizar aspectos da autonomia de mobilidade física dos participantes, a fim de circular nos espaços públicos, em sociedade.

Tais características foram identificadas no discurso de sete deles, os quais referiram a acessibilidade como usufruir com liberdade de locomoção, e contrária à visão de dependência de terceiros para efetivar atividades cotidianas. Assim, Victória explicita entender que acessibilidade “[...] *seja tudo aquilo que proporciona condições de o deficiente ter independência e autonomia para realizar todas as suas atividades do dia a dia nos mais diversos âmbitos.*” Sua afirmativa permite pensar acessibilidade centrada nas dificuldades do sujeito, fora de seu controle. A ideia de acessibilidade, na perspectiva da eliminação de barreiras físicas do ambiente, distancia-se de uma visão mais ampla, a qual a defende como direito do cidadão de frequentar todos e quaisquer ambientes e transitar pelas diferentes esferas e instituições, em sociedade.

Diferentemente do exposto, Fabiana menciona que “[...] *acessibilidade não é igualdade para os iguais é igualdade para os diferentes.*” Outro relato que traz tais ideias pode ser observado em: “*Ja falar igualdade, mas igualdade... mas igualdade eu não acho muito justo também. Acessibilidade é você dar meios para que todas pessoas sejam iguais, mas iguais assim no sentido bem assim, de ter as mesmas oportunidades.*” (Amanda). Para ela, parece razoável supor que não se trata de concebê-la como restrição de corpo ineficiente, adaptado a sua condição, mas como um direito de ir e vir, em

todos os espaços, de forma igualitária aos demais cidadãos. Esse discurso evidencia o caráter dinâmico da acessibilidade, associado não somente ao desenvolvimento tecnológico, mas também ao movimento da sociedade, o qual expande a compreensão para além de questões físicas, contemplando a subjetividade do termo, permitindo o entendimento de uma sociedade onde as barreiras sejam dissolvidas no cotidiano e todos possam transitar nos diferentes ambientes que julgarem pertinentes.

Os excertos destacados de Fabiana e Amanda levam a relacionar a compreensão de acessibilidade à visão de desenho universal, que, dentre outros fatores, ressalta a diversidade como uma característica fundamental da vida humana, a qual independe da condição de funcionamento, em particular, de um ou mais corpos (NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010). O pressuposto em questão possibilita retomar que a flexibilização do ensino não pode ser confundida com “privação da oportunidade de acesso ao conhecimento”, conforme lembra Vanessa: *“Em termos acadêmicos agora é o aluno ter possibilidade de aprender, de ter acesso a toda grade curricular sem prejuízo com as outras pessoas, em relação às outras pessoas. Não é aquela coisa, que nem na escola quando chegou na época de física elétrica: - Ah, você não precisa de ver essa, ao invés de ver duas ou três provas eu tinha duas de física e dividia a minha média por dois. É... se eu tivesse que ter física elétrica, eles teriam que me ensinar física elétrica.”*

Embora os participantes retratassem a acessibilidade vinculada à liberdade e autonomia de circulação, nos espaços públicos institucionais, chegando a pontuar questões rumo a perspectivas mais universais do acesso e da aprendizagem, no contexto universitário, deixaram de explicitar, de maneira mais incisiva, como estas poderiam extrapolar a descrição das barreiras estruturais dos ambientes para outras formas de barreiras presentes no contexto universitário, como as de âmbito atitudinal, metodológico, comunicacional etc. Apesar de tímidos, os argumentos caminham em direção à dimensão da acessibilidade que se respalda no princípio da equidade de oportunidades aos bens comuns, culturais e materiais já produzidos pela sociedade, nas situações aqui retratadas.

b. Tipos de recursos e/ou materiais disponíveis ao processo formativo

Os recursos materiais, como o Braille e o gravador de voz, foram citados pelos estudantes, que demonstravam a necessidade de apoio para circular com autonomia nos espaços educativos da universidade, conforme se verifica na fala de Victória: *“[...] FCL⁵ é a única unidade, a única faculdade do Brasil que disponibiliza a linha Braille para o uso do deficiente fora da universidade... então, eu fazia empréstimo como se fosse um livro e eu retirava e ela ficou comigo durante todo o tempo que eu fiquei lá.”*

Para a estudante com deficiência visual, as trilhas táteis e placas em Braille disponíveis na universidade promoviam sua independência na

⁵ Faculdade de Ciências e Letras.

locomoção e escolha por onde transitar, conforme excerto destacado de sua fala: “[...] existem trilhas táteis por toda a universidade... então, eu conseguia frequentar todos os espaços.” (Victória). Fernando acrescenta que o campus oferece “[...] banheiros adaptados e tem elevador também.”

Relacionadas aos serviços advindos de recursos humanos, a ajuda de bolsistas para a orientação às necessidades educacionais e/ou apoio na execução de atividades no campus, orientações de equipe multiprofissional para o atendimento às especificidades dos estudantes foram citadas como sinônimo de recursos disponibilizados pela universidade: “[...] o LAD, por exemplo, não tinha bolsistas e aí quando eu cheguei esses bolsistas foram disponibilizados para atender exclusivamente à demanda do curso de Letras... claro que não era... eu digo exclusivamente, simplesmente porque eu era a única deficiente visual ali...” (Victória). Em acréscimo, pontuam a existência de recursos de tecnologia assistiva, com a finalidade de apoiar a realização das atividades acadêmicas.

Dentre os pontos ressaltados pelos participantes, Flávia lembra que, em sua universidade, o estudante com deficiência pode beneficiar-se de recursos diferenciados em seu processo formativo, como, por exemplo, o uso de “[...] um gravador. Eles arrumaram mesa para mim, porque eu preciso, e cadeira também e a minha bolsista, né? Eu acho que, se não fosse essa ajuda da universidade, eu não ia conseguir.” (Flávia).

Ao avaliar as condições de acessibilidade, os estudantes retrataram a presença de recursos materiais e humanos destinados ao ensino, como bolsas de auxílio financeiro, materiais de apoio para leitura ou realização das atividades; tecnologia assistiva, xerox etc.

c. Identificação e avaliação das barreiras de acessibilidade

Sabe-se que a constituição dos sujeitos se baseia na complexa relação que estes estabelecem com o meio e no seu olhar para o outro, uma vez que esses estudantes usam o exemplo do outro para observar a sua vida. Dessa forma, sobre a constituição da subjetividade do estudante com deficiência, no contexto educacional, Kassir (2000) assinala como as pessoas se veem a partir da relação que têm com o contexto nas quais se inscrevem “[...] socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância” no que se dirigem ao indivíduo com deficiência.” (p. 44). De acordo com a autora, a capacidade individual de significar passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações, na mesma medida em que seus significados têm influência na constituição do outro. Posto isso, foi possível notar que os participantes com limitações físicas salientaram que as barreiras de acessibilidade estavam dirigidas aos limites arquitetônicos dos espaços estruturais da universidade, conforme enunciado por Felipe: “[...] a biblioteca precisa de auxílio para subir na rampa pegar livro, para subir do saguão. Essa subidinha como ela é bem íngreme, a parte de cima do prédio novo, dá para subir mas com muita dificuldade porque a rampa é bem grandona.” (Felipe)

Flávia, a esse respeito, acrescenta que a maior barreira de acessibilidade para ela concerne à ineficiência estrutural dos espaços físicos e das edificações, as quais, por conta das irregularidades desses, dificultam e impedem que possa transitar pelo campus: *“É, um pouco, né, ah, eu acho que é mais quando eu ando porque a passagem não é tão reta... às vezes eu tropeço, caio. Não só para mim, é porque imagina um deficiente visual, um cadeirante.”*(Flávia)

Outros exemplos de estudantes com deficiência física que demonstram que seu maior entendimento por barreira se relaciona à condição de acessibilidade podem ser vistos em: *“Quando eu fui dar uma palestra no CED para uma professora de acessibilidade, enfim pros alunos dela, a rampa dum prédio novinho feita de modo errado com inclinação errada, a rampa ficou muito inclinada, enfim não foi feita com a inclinação correta.”* (Fabiana). E também em: *“Arquitetônica e no RU também é um lugar terrível. Tem espaço para deficiente, mas aí eles colocam cadeira plástica e não há quem use.”*(Fabiana).

Dessa mesma forma, os estudantes com deficiência visual percebem as restrições dos espaços físicos associados às barreiras comunicacionais, como sendo as mais significativas para discorrer sobre as barreiras de acessibilidade.

As barreiras atitudinais foram mencionadas, em sua maioria, por estudantes que exibem prejuízo em suas funções sensoriais, conforme se pode notar no discurso de Victória: *“[...] a maior barreira que eu enfrentei durante os quatro anos foi em relação a barreiras atitudinais mesmo... sabe enquanto no que diz respeito à acessibilidade tecnológica e acessibilidade arquitetônica era tudo perfeito, assim eu tive plenas condições de acesso durante os quatro anos... eu tive vários problemas com relação à postura dos professores.”*(Victória).

Quando se trata de situações vivenciais, no contexto geral da universidade, houve apontamentos sobre os limites na comunicação, principalmente em estudantes com perda de audição.

Embora a acessibilidade remeta, nos discursos analisados, a situações como aquelas associadas às barreiras de estruturas físicas, observaram-se alguns relatos direcionando sua compreensão às barreiras atitudinais e comunicacionais, como quando Andrea retrata seu desconforto em participar de uma palestra: *“Isso é bem complicado, principalmente quando pega uns (risos) aí fica bem difícil para fazer leitura labial.”*(Andréa). Ferreira (2007, p. 44) salienta a importância da eliminação desse tipo de barreira, no ambiente universitário, no sentido de se promover a adequação do espaço psicológico compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Ao abordar o mesmo tema, Amanda enfatiza a dificuldade que teve para ser compreendida em contextos em que precisava de uma informação, no cotidiano da universidade: *“[...] deficiência auditiva você não vê. Por exemplo, eu vou na graduação, tem que ficar olhando pro rosto do cara.”*

Porque assim você tá falando baixo, fala um pouquinho mais alto, o cara acha ruim, acha que eu tô desacatando ele, aquela coisa toda." (Amanda).

Na mesma direção, Alex explicita que a palavra *acessibilidade* está relacionada à ausência de medidas que possam "[...] aceitar um pouco mais essa condição. Eu lutei até hoje (faz três anos) não mudou nada. Quase a mesma coisa" – demonstrando que a universidade pouco avançou nessa temática, ao acolher o estudante com deficiência. Acrescenta que, muito embora ela exija que suas avaliações sejam escritas em língua portuguesa, deixa de oferecer recursos que auxiliem na aprendizagem dessa língua, criando barreiras para o acesso ao conhecimento, conforme enuncia: "[...] tá faltando melhorar provas especiais"; "[...] não oferece nenhum apoio que possa te dar aulas de escrita fora do curso? Não? Não existe isso aqui? Nada."

Partindo dos discursos descritos acima, autores como Glat e Nogueira (2003) assinalam que, mesmo fundamental para a consolidação de paradigmas, uma lei necessita de outros recursos para se materializar. Apesar de se observar a legislação em favor da consolidação de práticas inclusivas, inúmeros são os obstáculos que impedem e/ou atrapalham sua efetivação, no cotidiano da universidade. Por conseguinte, nos limites do tema, há que se considerar que estudantes apresentam necessidades educacionais específicas e que podem variar de caso a caso, ao longo do seu processo formativo na educação superior, o que dificulta a previsão das condições mencionadas, de maneira padronizada, pelas instâncias administrativas das IES, em prazo que justifique a contento o atendimento das demandas apresentadas pelos estudantes.

Para além dessa discussão, é passível de menção que, muito embora houvesse relação estreita entre a condição e sua avaliação do ambiente universitário, alguns estudantes frisaram que há barreiras as quais não afetam sua autonomia, porém, limitam colegas que apresentam outras deficiências, conforme se verifica na fala de Flávia, ao ser questionada se a universidade oferece barreiras de acessibilidade: "*Eu acho que sim, imagina um deficiente visual, um cadeirante.*" Flávia tem mobilidade reduzida, entretanto, ao avaliar as maiores barreiras, salienta as dificuldades enfrentadas por colegas com deficiência visual ou que façam uso de cadeiras de rodas. Mazzoni et al. (2001) reiteram que a acessibilidade carrega a ideia de mobilização da sociedade em prol do direito do próximo. Amanda se utiliza desse mesmo raciocínio, ao apontar questões sobre a arquitetura da universidade: "*Aí eu acho, por exemplo, o Felipe que é cadeirante, eu acho que as rampas são um escorregador, não é uma rampa.*" (Amanda), referindo as restrições dos espaços físicos restringindo a liberdade e o direito de ir e vir do outro, por via da alteridade.

A esse respeito e parafraseando Geraldi (2015, p. 88), implica assumir que o discurso de Felipe exemplifica sua atitude de colocar-se na escuta do outro, pela alteridade. Sua fala enseja compreender que um "[...] caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a

alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escuta o estranhamento”. Dito de outro modo, “[...] dizeres do outro, prenhes de sua cultura, quando confrontados com os objetos e fenômenos que nos escodem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar.” Portanto, assumir tal princípio significa reconhecer que a relação com a singularidade é de “[...] natureza do processo constitutivo dos sujeitos, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida, assumindo a irreversibilidade dos seus processos.” Análogo é dizer que, como sujeitos, “[...] constituímos nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos ouvintes, lemos. São estas palavras que nos fazem únicos e irrepetíveis.” (GERALDI, 2015, p. 88). Foi nessa direção que um dos participantes se expressa sobre o despreparo dos professores no apoio ao ensino:

Eu acho que o maior problema é a questão humana; eu acho que os professores eles não estão preparados para trabalhar com pessoas com deficiência. Quando você tem curso de Licenciatura, você tem disciplinas obrigatórias de Libras e eu acho que é muito pouco para um semestre; você aprende o básico da Libras. Se eu tiver um aluno de Música surdo, eu não tenho as mínimas condições de estar trabalhando com esse aluno. (Verônica).

Evidentemente, tal temática demandaria maior atenção, entretanto, neste estudo, são passíveis de menção os limites que os cursos de licenciatura apresentam. A exigência por uma disciplina não supre a necessidade de amparo na formação do professor, conforme a estudante de música aponta, em seu relato.

A partir dos discursos analisados, foi possível revelar aspectos sobre os modos de organização da universidade, no atendimento às demandas formativas de estudantes que ingressaram nessa etapa de educação. Tais afirmativas endossam discursos que desnudam um processo educativo em construção e revelam um caminhar frente aos anseios de Felipe, que retrata perceber que “[...] caminho é longo e em passos lentos e, que apesar disso busca se adaptar a essa nova ‘calçada’ que se impõe a sua frente.” (Felipe).

Por fim, a despeito de a educação inclusiva ser uma prerrogativa conhecida nas políticas educacionais brasileiras há mais de vinte anos, esta se tem configurado como um tema novo para todos os que circulam na educação superior – estudantes, gestores, professores e funcionários – com e/ou sem deficiência. Olhar para os movimentos, práticas e políticas institucionais inclusivas significará se colocar na escuta dos que buscam superar obstáculos para concluir com êxito o processo formativo, nessa etapa de ensino.

5 Considerações finais

No presente trabalho, foi possível notar discursos em favor da compreensão da acessibilidade como limitadora da participação de estudantes nos espaços e conhecimento compartilhado na/pela universidade e que, embora de forma episódica, convergem com a escuta de conquistas de direitos no acesso à Educação.

Pensar nessa prerrogativa implicará defender a acessibilidade como sendo a possibilidade de a comunidade acadêmica atuar na remoção de barreiras que limitam a participação das pessoas, as quais independem de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais, a participar de atividades do cotidiano. Dito de outro modo, tais princípios convergem com o desenho universal que, dentre outros aspectos, defende medidas globais para padronização de ambientes e produtos a todos, e não apenas para as pessoas com limitações, conforme enunciado na introdução deste texto (ABNT, 2015).

Ficar atentos aos movimentos dos que preconizam formas mais igualitárias para desempenhar suas funções formativas, nos espaços da universidade – como no caso nos discursos proferidos pelos participantes do estudo –, parece mais fortuito a superação de obstáculos colocados para esse grupo, na Educação Superior. Abandonar velhas práticas de insucessos acadêmicos por àquelas que abrem mudanças à valorização das diferenças de ser e estar no mundo afluem modos outros para percorrer esta jornada.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. NBR 9050: 2015. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2015. 148p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras

Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc., Naviraí, v. 5, n. 9, p. 55-74, jan.- jun. 2018
ISSN: 2358-1840 Home page: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>

providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 21 dez. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 27 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe de requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Decreto Federal n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Portaria Normativa n.40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-Mec, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-Mec de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores e o exame nacional de desempenho de estudantes (Enade) e outras disposições. Republicada por ter saído no DOU n.239, de 13-12-2007, seção 1,p.39-43, com incorreções no original. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF 2007b.

_____. Portaria n.º 555/2007, de 05 de junho de 2007. Prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue para o Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, DF, 2008.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. *Diário Oficial da União*. 07 jul.2015, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Brasília, INEP, 2015c.

_____. Lei n. 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/12 (2016), de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista Educação PUC-Campinas*. Campinas, v. 22, n. 3, p 371-387, 2017.

CIANTELLI, Ana Paula; LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Inclusão no Ensino Superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 297-302.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, Woquiton Lima.; COSTA, Carolina Severino Lopes. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2018.

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

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2015.

Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc., Naviraí, v. 5, n. 9, p. 55-74, jan.- jun. 2018
ISSN: 2358-1840 Home page: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, ano 10, n. 1, jun. 2003.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-São Paulo, 2011.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Caderno CEDES* [online]. v. 20, n.50, p. 41-54, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2017.

LEITE, Lucia Pereira; PLETSCHE, Márcia Denise. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveria; LEITE, Lucia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. O Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Revista Psicologia escolar e educacional*, v. 22, p. 15 - 23, 2018.

MAZZONI, Angel Alberto; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n.1, p. 121-126, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Laura Cereta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão, *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, n. 25, 2005.

_____. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implementação à concretização. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: UESCO/IESALC, 2002.



NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 269-279.

SILVA, Kele Cristina da. *Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

_____; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucia Pereira. A matrícula de universitários da educação especial em uma universidade pública do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, p. 44, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 31 de outubro de 2017
Revisões requeridas em: 25 de abril de 2018
Aceito em: 18 de maio de 2018