

Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos, SP - Brasil. Doutor em Culture, Disabilità, Inclusion: educazione e formazi pela Università degli studi di Roma Foro Italico (Uniroma) - Itália, com período co-tutela em Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP - Brasil. Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5306031040506357>

E-mail: prof.leonardocabral@gmail.com

Bruno Carvalho dos Santos

Graduando em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9115045225747167>

E-mail: bruno_carvalho1@hotmail.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Na esfera das problematizações inerentes ao acesso, permanência e sucesso no ensino superior de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), um dos grandes desafios está em identificar e atender às demandas educacionais dos estudantes universitários que, frequentemente, sequer declaram suas condições à instituição. O presente artigo vislumbrou apresentar elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários. No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), a pesquisa foi realizada valendo-se de seis etapas desenvolvidas ao longo de dois anos (2015-2017): revisão bibliográfica; elaboração do instrumento piloto; validação semântica; tabulação dos dados e revalidação semântica; verificação do instrumento piloto; e desenvolvimento do instrumento informatizado via plataforma Access (Microsoft Office®). Como resultado, foi possível elaborar um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e rematrículas de todos os estudantes universitários, suas possíveis necessidades educacionais, concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição. Compreende-se que, para além de identificar as necessidades e concepções de seus estudantes, o instrumento desenvolvido poderá sensibilizar a comunidade acadêmica sobre essa temática e possibilitará uma avaliação institucional continuada, contribuindo para identificação e superação de barreiras que possam impedir a construção de uma cultura universitária inclusiva. Em tempos de ações afirmativas, espera-se que instrumentos como esse auxiliem no processo de transcender a invisibilidade que o PAEE ainda enfrenta, quotidianamente, dentro e fora do contexto universitário brasileiro.

Palavras-chave: Ensino superior. Acessibilidade. Inclusão. Questionário institucional. Autodeclaração.

Institutional computerized tools for the identification of educational needs of tertiary students

ABSTRACT

In the sphere of the problematizations inherent on the access, permanence and success in Higher Education of people who make up the Special Education Target Audience, one of the great challenges is to identify and meet the educational demands of tertiary students who often do not even declare conditions to the institution. Therefore, the present article aimed to present elements that touch on the development of methodological procedures and specific instruments aimed at the processual and longitudinal identification of the educational needs of tertiary students. In the scope of the Institutional Program of Initiatives for Technological Development and Innovation (PIBITI), the research was accomplished using six stages developed over two years (2015-2017): bibliographical review; preparation of the pilot instrument; semantic validation; data tabulation and semantic revalidation; verification of the pilot instrument; and development of the computerized instrument by the Access platform (Microsoft Office®). As a result, it was possible to develop a computerized and accessible institutional instrument that identified, at the time of enrollment and re-enrollment of all tertiary students, their possible educational needs, conceptions about barriers and accessibility within their institution. We understand that, in addition to identifying the needs and conceptions of its students, the instrument developed can raise the awareness of the academic community on this theme and enable a continuous institutional evaluation, contributing to the identification and overcoming of barriers that may prevent the construction of an inclusive university culture. In times of affirmative action policies, it is hoped that instruments such as these will help in the process of transcending the invisibility that the PAEE still faces, daily, inside and outside the Brazilian Higher Education contexts.

Keywords: Higher Education. Accessibility. Inclusion. Institutional Questionnaire. Self-declaration.

Instrumentos informatizados institucionales para la identificación de necesidades educativas de estudiantes universitários

RESUMEN

En la esfera de las problemáticas inherentes al acceso, permanencia y éxito en la Enseñanza Superior de personas que componen el Público alvo de la Educación Especial, uno de los grandes desafíos está en identificar y atender las demandas educativas de los estudiantes universitarios que, a menudo, ni siquiera declaran sus condiciones a la institución. Frente a ello, el presente artículo vislumbra presentar elementos que tangencian el desarrollo de procedimientos metodológicos e instrumentos específicos orientados a la identificación procesal y longitudinal de las necesidades educativas de los estudiantes universitarios. En el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación en Desarrollo Tecnológico e Innovación (PIBITI), la investigación se realizó valiéndose de seis etapas desarrolladas a lo largo de dos años (2015-2017): revisión bibliográfica; elaboración del instrumento piloto; validación semántica; tabulación de datos y revalidación semántica; verificación del instrumento piloto; y el desarrollo del instrumento informatizado a través de la plataforma Access (Microsoft Office®). Como resultado, fue posible elaborar un instrumento institucional informatizado y accesible que identificara, en el acto de la matriculación y rematrículas de todos los estudiantes universitarios, sus posibles necesidades educativas, concepciones sobre barreras y accesibilidad en el ámbito de su institución. Comprendemos que, además de identificar las necesidades y concepciones de sus estudiantes, el instrumento desarrollado podrá sensibilizar a la comunidad académica sobre esta temática y posibilitar una evaluación institucional continuada, contribuyendo a la identificación y superación de barreras que puedan impedir la construcción de una cultura universitaria inclusiva. En tiempos de políticas de acciones afirmativas, se espera que instrumentos como ese ayuden en el proceso de trascender la invisibilidad que el PAEE todavía enfrenta, cotidianamente, dentro y fuera del contexto universitario brasileño.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Accesibilidad. Inclusión. Cuestionario Institucional. Autodeclaración.

INTRODUÇÃO

Na esfera das problematizações e discussões inerentes à temática do acesso, permanência e sucesso no ensino superior de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), o presente artigo vislumbra apresentar elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários no âmbito das instituições de educação superior (IES).

A proposta dialoga com as atuais consequências de um movimento histórico de democratização do acesso a essa população no ensino superior brasileiro fomentado desde a década de 1990, quando princípios e diretrizes promulgados por políticas educacionais, de direitos humanos e pelos Planos Nacionais de Educação (PNEs) e Planos Plurianuais (PPAs) culminaram em iniciativas voltadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência nas IES.

Naquele período, segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Ferreira (2007), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), algumas iniciativas para a promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior já ocorriam em instituições como a Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994.

A essas e a outras iniciativas institucionais somaram-se discussões em escala nacional sobre a temática. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) fazem referência ao movimento que culminou no I Encontro Nacional de Educação Especial, realizado em 1995 na cidade de Campo Grande – MS, quando foi proposta a instalação do Fórum Permanente de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, a qual passou a se constituir, em 1998, como Fórum Nacional de Educação Especial que, gradativamente, passou a se restringir a reuniões em eventos da área da educação especial,

o que ocorreu até o ano de 2002. Em âmbito internacional, o referido movimento dialogaria com os preceitos da *Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, o qual enfatizou a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para as pessoas com deficiência (UNESCO, 1998).

Consequentemente, as discussões e elaboração de políticas específicas voltadas a essa população foram representadas nos dados oficiais somente a partir do Censo Educacional de 2000, contribuindo significativamente para que, no Brasil, algumas provisões institucionais fossem voltadas não somente ao acesso, mas ao apoio e acompanhamento dessa população, com a finalidade de prover sua permanência e sucesso acadêmico: a) na Universidade Federal do Paraná, em 2002, foi instituído o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (Proene); b) na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, em 2004, foi implementado o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT – AUNE); c) em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria, iniciava-se um programa de atendimento a essa população (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; FERREIRA, 2007).

É nesse cenário que, desde 2005, o Programa Incluir reconheceu a importância de fomentar ações para a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Vale ressaltar, contudo, que mesmo não contempladas pelo referido programa, foram várias as instituições estaduais de ensino superior que se mobilizaram, a duras penas (diga-se de passagem), no sentido de organizarem-se para o acompanhamento do PAEE e para a promoção de diversas ações afirmativas.

Todavia, são diversos os estudos que indicam a tendência da maioria das IES em concentrar seus esforços majoritariamente na promoção de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional¹ na esfera de suas dependências,

¹ Indica-se que a acessibilidade comunicacional, quando muito, é promovida por meio da escassa oferta de intérpretes e algumas adequações nos websites institucionais.

ainda que tenham sido identificadas algumas poucas iniciativas para a promoção da acessibilidade pedagógico-metodológica por meio da organização e oferta de serviços voltados, especificamente, ao atendimento educacional de estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação² (MAZZONI et al., 2001; MANZINI et al., 2003; OLIVEIRA, 2003; FERREIRA, 2007; LAMÔNICA et al., 2008; CASTRO; ALMEIDA, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; CORRÊA, 2014; VIEIRA, 2014)

Esse cenário pode sugerir, em contrapartida, que as iniciativas direcionadas particularmente à promoção da acessibilidade programática, atitudinal, instrumental, metodológica e pedagógica (sobretudo no que se espera no âmbito da sala de aula) têm sido compulsoriamente delegadas aos ditos núcleos de acessibilidade (NA), retroalimentando uma cultura institucional cômoda em que se instaura o ideário no qual se acredita que, para se incluir os estudantes universitários PAEE, basta ofertar acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional.

Ainda assim, não podemos negligenciar o fato de que esse movimento evidenciou politicamente essa população e que, inevitavelmente, tem tirado as estruturas institucionais de suas zonas de conforto:

[...] porque colocam em xeque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussões de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 309).

Todavia, o fato é que nem todos os estudantes com necessidades educacionais e/ou que compõem o PAEE declaram à instituição sua própria condição. Obviamente, este é um direito individual e envolve também a subjetividade de cada pessoa, abrangendo

aspectos intrapessoais, interpessoais, psicológicos, de autoimagem, dentre outros. Ainda assim, respeitando-se os aspectos éticos, é necessário o desenvolvimento de “estratégias que permitam aos estudantes a declararem sua deficiência, a adquirirem mais confiança em si mesmos e serem tratados de forma justa, adequada, sem enfrentar situações de estigmatização” (CABRAL, 2013, p. 41). Isso porque, conforme alerta o profissional de um NA:

Se o estudante não nos informa sobre sua deficiência, então não podemos ativar os vários suportes que oferecemos [...]. Eu não acho que os alunos devem nos notificar obrigatoriamente sobre sua deficiência, mas se eles o fizessem, então poderíamos tentar atender suas necessidades (TAc-Ing.a). (CABRAL, 2013, p. 125).

Desse modo, evidencia-se que a ausência da autodeclaração de uma condição “limitante” poderá incidir sobre o percurso acadêmico do estudante e, quando consideramos a perspectiva do *lifelong learning*³, podemos inferir a possibilidade de que a não declaração traga consequências em sua própria projeção profissional. Sobre essas nuances, ainda no estudo de Cabral (2013), um tutor profissional expõe sobre a orientação profissional de um estudante com deficiência desde o seu ingresso na IES:

Esta é a primeira ocasião em que o aluno terá para declarar quaisquer necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. No entanto, no caso em que o aluno não se declara, torna difícil programar um trabalho e uma orientação específica. Em qualquer modo, os alunos são sempre convidados para encontrar os

³ O conceito de *lifelong learning* diz respeito às aprendizagens que o indivíduo tem ao longo de toda a sua vida através de um *continuum* ininterrupto desde o momento do nascimento. Essas aprendizagens podem acontecer como: “Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não-formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados — nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos; processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana.” (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 8)

² Em algumas instituições de ensino superior brasileiras, os serviços de atendimento abarcam também estudantes com outras dificuldades de aprendizagem, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia.

“*counsellors*” no caso em que seja necessário qualquer apoio. Isto poderá, portanto, ser uma oportunidade para identificar eventuais dificuldades ou distúrbios/incapacidade em nível cognitivo. (Tutor Profissional) (CABRAL, 2013, p. 127).

Assim, quando nos voltamos à realidade brasileira, é possível identificar similaridades nos desafios implicados no processo de identificação das necessidades educacionais de estudantes universitários e, particularmente, daqueles que podem compor o PAEE. Dentre os mais evidentes, podemos elencar que:

- a) predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial;
- b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes;
- c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares;
- d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas.

Obviamente, não podemos nem devemos nos acomodar no discurso de que a inclusão na universidade só ocorrerá se os estudantes universitários PAEE se autodeclararem. Essa perspectiva é cruel e deve ser superada. Isso porque a identificação desse alunado pode ocorrer, também, ao longo da trajetória acadêmica, e é por isso que Bruno (2011); Ferreira (2007) e Poker e Milanez (2015) destacam a necessidade de formação continuada de professores, adaptação cuidadosa do currículo, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos sempre que necessário, criando uma prática de reconhecimento e respeito mútuo entre estudantes, professores e coordenação em geral, para que construam juntos o saber.

Desse modo, se compreendermos a inclusão como um processo, e não como um fim nela mesma, podemos almejar que ela ocorra desde os processos seletivos – editais acessíveis, provas com auxílios adicionais, dentre outros – isso para não ansiar que ela ocorra ao longo de toda a trajetória do candidato na educação básica, em particular no ensino médio e na transição para o ensino superior. Nesse sentido, ao pensar sobre equidade na educação, pode ser prudente atentarmo-nos às palavras de Boaventura de Sousa Santos, que sugere:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2005, pp. 68-69).

Assim, uma vez no ensino superior, aspira-se que isso ocorra a partir do ingresso dos estudantes nesse nível de ensino, quando a instituição deve prover continuamente adequação dos espaços de acordo com as demandas que surgem, a superação de barreiras atitudinais, políticas, programáticas, pedagógicas, metodológicas, arquitetônicas e comunicacionais. Tal provisão é prevista pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras, sob a égide expressa a seguir:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p.17).

Essa perspectiva é reforçada no mais recente documento legal brasileiro, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, Lei nº 13.146/15, artigo 28 (BRASIL, 2015), que, em conjunto com os programas, políticas e ações mencionados, contribuiu, ao longo dos últimos dez anos, para a democratização do acesso dessa população ao ensino superior. Nesse cenário, soma-se a agenda 2030 da Unesco, que previu igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências e os povos indígenas (ONU, 2015).

Ainda assim, quando se considera que a representatividade desse alunado em relação ao número total de matrículas nesse nível de ensino é de 0,42%, é-se incitado a refletir sobre a possível invisibilidade que essa população enfrenta no âmbito da instituição como um todo, sobretudo quando se percebe que a maioria das universidades não dispõe de mapeamento sobre o ingresso e permanência desses estudantes e que, atualmente, apenas 6,60% do PAEE concluíram o ensino superior (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; REGIANI; MÓL, 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Isso pode indicar que os núcleos e programas de acessibilidade implementados nas instituições da educação superior, em sua maioria, não têm implementado sistematicamente estratégias para a identificação das necessidades específicas de seus estudantes que podem ou não compor o público-alvo da educação especial.

Com vistas a contribuir para a superação desse cenário, o presente artigo tem por objetivo propor elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários no âmbito das instituições de educação superior (IES), sendo esses ou não autodeclarados como PAEE.

MATERIAL E MÉTODOS

Dado o propósito do presente estudo, debruçamo-nos inicialmente na identificação de instrumentos que pudessem contribuir não somente com a identificação dos estudantes universitários PAEE, mas que, de alguma forma, pudessem identificar mecanismos excludentes presentes no contexto universitário, como por exemplo, ocorre por meio das avaliações institucionais.

Nesse sentido, foi identificado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), o qual é composto por três modalidades de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos: Avaliação das Instituições de Educação Superior; Avaliação dos cursos de graduação; Avaliação do desempenho dos estudantes. De maneira mais específica e sempre almejando-se alcançar os objetivos do presente estudo, esforçamo-nos em identificar outros instrumentos que abarcavam em seus indicadores e variáveis elementos inerentes especificamente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, dentre os vários estudos que se debruçaram no desenvolvimento de instrumentos que pudessem dialogar com a proposta do presente estudo, podemos evidenciar o de Guerreiro, Almeida e Silva Filho. (2014), que sugere outros instrumentos para a avaliação institucional, a saber: College Student Satisfaction Questionnaire, 1971; Student Satisfaction Inventory, 1997; Questionário de Vivências Acadêmicas, 1997; Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior, 1997; Escala de Satisfação Acadêmica, 1998; Escala de

Integração ao Ensino Superior, 2001; Questionário de Expectativas Acadêmicas, 2002 e Questionário de Satisfação Acadêmica, 2002.

Contudo, considerando-se algumas de suas características (extensão, complexidade, semântica), pudemos inferir que os instrumentos identificados não atenderiam à presente proposta e, portanto, dedicamo-nos a elaborar um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e subsequentes rematrículas, as necessidades educacionais especiais dos estudantes universitários, para além das deficiências.

Nesse sentido, concordamos com Gil (2008) sobre a importância de desenvolver um questionário com o anseio de “traduzir” os objetivos da pesquisa em questões específicas de maneira a facilitar a participação do público-alvo que, neste caso, são os estudantes universitários. Corroboramos ainda com Viali (1994), ao ressaltar a necessidade de preconizar a validade, a confiabilidade e a discriminação.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento do instrumento institucional informatizado e acessível para a identificação das necessidades educacionais do público-alvo da educação especial no ensino superior foi organizado nas seguintes etapas:

1ª Etapa – Revisão bibliográfica: Exploração de estudos sobre a temática, identificando-se principalmente autores como Manzini (2003), Gil (2008), Castro e Almeida (2014), Cabral (2013), Fiorini e Manzini (2011), Simioni (2010) e Guerreiro, Almeida e Silva Filho. (2014), com métodos de pesquisa inerentes ao tema de inclusão no ensino superior que embasassem a elaboração do instrumento;

2ª etapa – Elaboração do instrumento-piloto: Com base nos objetivos do estudo e da literatura científica, foram definidas e refinadas as informações a serem exploradas junto aos estudantes, valendo-se do planejamento da coleta de informações e da sequência de perguntas (MANZINI, 2003). Como panorama de base, apesar de o público-

alvo da pesquisa ser específico, entendemos que o instrumento seria aplicado a todos os estudantes e, portanto, as perguntas deveriam ser elaboradas de modo a deixar os participantes à vontade para expor suas diversas necessidades e/ou concepções;

3ª etapa – Validação semântica: Após o desenvolvimento do instrumento-piloto, ele foi aplicado no âmbito de uma turma de uma universidade do Centro-Oeste brasileiro, como atividade de discussão no âmbito da disciplina de educação especial para que, além de fomentar reflexões junto aos alunos, pudessemos observar possíveis problemas de entendimento e compreensão, visando-se a realização de eventuais alterações;

4ª etapa – Tabulação dos dados de verificação e validação semântica: Os dados que emergiram ao longo do processo de elaboração do instrumento piloto, submissão a juízes e discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (Gepei), foram tabulados no Programa Excel® para posterior análise;

5ª etapa – Verificação e refinamento do instrumento-piloto: Com base na análise semântica realizada, as questões foram refinadas, a organização estrutural revista e o instrumento final submetido e aprovado pelos juízes. Como resultado, obtivemos um instrumento sucinto e objetivo, a fim de potencializar a garantia de resposta dos estudantes (figura 1):

Figura 1 – Questionário institucional para a identificação do perfil dos estudantes universitários da Universidade Federal da Grande Dourados



Universidade Federal da Grande Dourados
Questionário Institucional para identificação do perfil dos estudantes universitários da UFGD

Caracterização do aluno
 Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____
 Gênero: Feminino () Masculino ()
 Curso: _____
 Semestre: _____

1 – Aspectos Acadêmicos de Ingresso

1.1) Seu ingresso na universidade foi por meio de:
 Vestibular ()
 SISU ()
 Transferência Externa ()
 Portador de Diploma ()
 Outro: _____

1.2) Utilizou de alguma política de ação afirmativa para ingresso? (ex.: sistema de reserva de vagas/cotas)
 Sim () Não ()
 Se sim, qual? _____

1.3) Em qual período você estuda?
 Integral ()
 Noturno ()
 Temporário ()
 Outro: _____

1.3) Recebe algum tipo de auxílio da universidade?
 Não recebo nenhum auxílio () Bolsa Permanência ()
 Auxílio Alimentação () PIBID ()
 PIBIC () PROLICEN ()
 Jovens Talentos Para a Ciência () PIBITI ()
 Bolsa Cultura () Pós-Estágio ()
 Bolsa MEC () PET ()
 PIBEX () Outro: _____

2 - Acessibilidade

2.1) Considera que o apoio prestado pela universidade, perante às **RUAs** necessidades é:
 Suficiente ()
 Insuficiente ()

2.2) De acordo com seu conhecimento, a instituição possui algum tipo de atendimento educacional especial para estudantes?
 Sim () Não ()
 Se sim, quais? _____

2.3) Você acredita que tem algum tipo de necessidade educacional especial?
 Sim () Não ()
 Se sim, quais? _____

3.3.1) Se possui alguma necessidade, caso queira indicar, qual seria?

Deficiência Auditiva	()	Dislexia	()
Surddez	()	Deficiência Intelectual	()
Deficiência Visual – Baixa Visão	()	Transorno globais do desenvolvimento ¹	()
Miopia, astigmatismo e/ou hipermetopia	()	Altas Habilidades/ Superdotação	()
Deficiência Visual – Cegueira	()	Deficiência Física	()
Surdocegueira	()	Deficiência Múltipla (quais?)	()
Espectro Autista	()		

Outra: _____
 (De TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicose infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.)¹

3.4) Em sua opinião, como avalia a sua instituição com relação a acessibilidade em seus diversos aspectos?

Aspectos da acessibilidade	Péssimo	Ruim	Bom	Excelente
Acessibilidade de locomoção para acesso a universidade e na própria instituição (transportes, espaços urbanos, etc.)	☹️	☹️	😊	😊
Acessibilidade instrumental (acesso a instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo)	☹️	☹️	😊	😊
Acessibilidade programática (barreiras ou facilidades embudadas nas políticas públicas: leis, decretos, portarias, etc.)	☹️	☹️	😊	😊
Acessibilidade pedagógica (prática docente acessível, materiais adequados, disposição em sala de aula)	☹️	☹️	😊	😊
Acessibilidade comunicacional (acesso a comunicação interpessoal: língua de sinais, textos em braile, acessibilidade digital, websites, etc.)	☹️	☹️	😊	😊
Acessibilidade atitudinal (atitudes sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação a você e aos seus colegas)	☹️	☹️	😊	😊

Espaço para poder especificar a questão 2.1:

Observação. Caso queira se identificar, fique à vontade:
 Nome: _____
 E-mail: _____
 Telefone: _____

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – Representação de algumas das etapas do instrumento institucional informatizado para a identificação processual do perfil dos estudantes universitários, em ocasião de matrícula e rematrículas, e suas concepções sobre acessibilidade



6ª etapa – Desenvolvimento instrumento institucional informatizado: com base no questionário desenvolvido, o software Access, ferramenta da Microsoft Office®, foi adotado para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa institucional informatizado, por ser democrático, acessível para todos os computadores, não necessitar de adaptação prévia e por ser hospedável no sistema integrado do setor de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, o software adotado gera, automaticamente, um banco de dados no qual é possível sistematizar relatórios parciais e finais com indicadores específicos, abrangendo os dados inseridos pelos próprios estudantes, em ocasião de suas matrículas e rematrículas (figura 2).

RESULTADOS

Verificar e identificar as particularidades de todos os estudantes universitários nos momentos de matrícula e rematrículas, sobretudo no que diz respeito às suas necessidades educacionais especiais e suas concepções sobre acessibilidade, pode contribuir para que a instituição as identifique e se organize para responder às demandas específicas, desde o ingresso dos acadêmicos na universidade até sua formação e transição para o mercado de trabalho.

Isso porque, concordando com Turchiello e Machado (2015), entendemos que a falta de acompanhamento do estudante desde o seu ingresso na universidade pode potencializar a ação das barreiras existentes sobre a sua trajetória acadêmica. Com vistas a contribuir com a superação desse cenário, o instrumento informatizado proposto, a ser atrelado ao sistema de matrícula e rematrículas da instituição, possibilitará uma avaliação institucional continuada e a identificação de elementos que contribuam para a construção de uma cultura universitária inclusiva em, particularmente, dois eixos investigativos com indicadores institucionais: 1) aspectos acadêmicos de ingresso; 2) acessibilidade.

1º EIXO – ASPECTOS ACADÊMICOS DE INGRESSO

Esse eixo é caracterizado por indicadores inerentes a formas de ingresso (processos seletivos; período de estudos; ações afirmativas e apoios adicionais). Compreendendo-se que o estudante pode trazer consigo consequências adversas resultantes de sua trajetória escolar e acadêmica, entendemos que a transição da escola para a universidade, a representação funcional do estudante para a escolha do curso e as condições de acesso e permanência são fatores importantes a serem relevados pela instituição.

Rocha e Miranda (2009), ao discutir sobre o momento da transição da escola para a universidade, inferem que o acesso dessa população à universidade pública é frequentemente demarcado pela sua condição socioeconômica, e isso nem sempre impede que os mecanismos de exclusão no âmbito da instituição influenciem na evasão desse alunado nesse nível de ensino. Nesse ínterim, ainda, Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) sugerem que isso ocorre pelo fato de a estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das instituições de ensino superior ter sido construída para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes e, portanto, o 2º Eixo se fez necessário no presente instrumento.

2º EIXO – ACESSIBILIDADE

O presente eixo se fez necessário por compreender que, segundo Mendes (1995):

[...] cada indivíduo constrói sua própria concepção do fenômeno, partindo de informações particulares, ou ainda de informações compartilhadas por grupos sociais ou mesmo pelo aspecto cultural mais amplo, no qual ele está inserido. As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas (p. 6).

Nesse sentido, vislumbrando-se identificar as concepções de todos os estudantes universitários de uma instituição no que tange à acessibilidade, especificamente, o instrumento informatizado buscará sondar, em ocasião das matrículas e

rematrículas, se eles têm conhecimento sobre os apoios oferecidos pela universidade e se esses contemplam suas necessidades, bem como visa a identificar a autopercepção do estudante no que tange às suas próprias necessidades educacionais e, estrategicamente, caso o estudante declare positivamente, qual necessidade educacional especial ele declara ter.

Nesse momento, o estudante não só tem a oportunidade de se autodeclarar como tendo alguma necessidade, como também a de conhecer o fato de que existe grande diversidade de características que podem ou não o caracterizar como sendo estudante PAEE.

Para além das características pessoais autodeclaradas e concepções sobre os apoios oferecidos pela instituição, é imprescindível compreendermos as concepções dos estudantes sobre a acessibilidade, definida pela Lei Brasileira de Inclusão como sendo a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º, Inciso I).

Contudo, fez-se necessário compreendermos que, para se pensar em acessibilidade, devemos identificar as barreiras, tais como as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicacionais e de informação, atitudinais, tecnológicas, programáticas, pedagógicas e instrumentais no intuito de superá-las (BRASIL, 2015, REESE; MELTON; CIARAVINO, 2004). Isso porque, conforme afirmam Albino e Melo (2011):

Essas barreiras são entendidas como representações de sérios entraves para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior, impedindo que elas tenham o direito de chegar à terminalidade do percurso acadêmico (p. 45).

Nesse sentido, o eixo acessibilidade visou a identificação, sob a perspectiva dos estudantes, das barreiras para que a universidade potencialize,

por meio de estratégias específicas, a sua acessibilidade, compreendendo que, nessa etapa do instrumento, o acadêmico estará familiarizado com o ambiente informatizado e também à vontade com o questionário.

Por fim, sugere-se que o instrumento institucional informatizado, ao ser implementado em qualquer IES, configure-se como etapa obrigatória para a efetivação da matrícula e das subseqüentes matrículas dos estudantes, de modo a garantir o levantamento continuado das demandas dos acadêmicos no âmbito da avaliação institucional como um todo. Vale ressaltar, ainda, um detalhe importante do próprio instrumento: o de informar, ao concluir as questões, que a instituição conta com setores específicos como núcleos de acessibilidade e/ou outros serviços de apoio pedagógico, secretarias de ações afirmativas, bem como qualquer outro setor que possa acolher e orientar o estudante na esfera de suas necessidades e/ou interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que o presente questionário será aplicado junto a todos os estudantes universitários, este instrumento poderá ser visto como um espaço para o acadêmico avaliar empiricamente a sua própria instituição e apresentar-se, quando for o caso, enquanto sujeito com necessidades específicas.

Ainda compreendendo que os estudantes universitários podem vir a buscar um acompanhamento específico junto aos núcleos de acessibilidade/secretarias/serviços de apoio pedagógico, após o próprio questionário sensibilizá-los quanto à existência desses espaços, sugere-se às IES brasileiras o desenvolvimento de outro instrumento, valendo-se da mesma plataforma Access, no intuito de registrar, continuamente, as necessidades e potencialidades identificadas nas esferas sociais, interpessoais, intrapessoais, cognitivas, organizacionais e projetos de vida, vislumbrando-se, inclusive, a promoção de estratégias para a transição do acadêmico para o mercado de trabalho, pois é imprescindível trabalhar

no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante. Bisol et al. (2010) ressaltam que o contexto universitário é desafiador para todos os jovens e que:

A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (p.150).

Vale ressaltar que o instrumento se configura apenas como um elemento facilitador para a promoção de uma cultura universitária inclusiva, por meio de políticas e práticas direcionadas. Uma vez atrelado à política institucional, são necessárias ainda iniciativas de sensibilização e orientação, propondo intervenções e medidas práticas junto a equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores, dos estudantes e dos funcionários técnico-administrativos, provendo-se de grupos de trabalho, coordenadorias, núcleos, programas, laboratórios, oferta de cursos e disciplinas.

Em tempos de reconhecimento das ações afirmativas para o PAEE, entendemos que a construção de uma cultura inclusiva nas IES deva ocorrer não somente pela identificação das necessidades dos estudantes, mas por meio do envolvimento da comunidade acadêmica e de seus atores (professores, estudantes, servidores e corpo diretivo), a fim de que se compreendam tais necessidades, definam-se critérios de avaliação e objetivos específicos, reformulem-se os projetos políticos, conheçam-se os serviços oferecidos e se ofereça formação e preparo aos docentes e servidores.

Urge assim a necessidade de as instituições propiciarem: investimentos em materiais pedagógicos e em qualificação de professores; a interação; o acesso a recursos e apoios especializados; mudanças físicas e administrativas; o enfrentamento de barreiras atitudinais ou de qualquer forma discriminatória; oferta de atendimentos diferenciados; ambientes favoráveis; espaços acessíveis; acesso ao conhecimento (CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; LAMÔNICA et al.,

2008; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA et al., 2012; SILVA, 2014).

Devemos, portanto, desenvolver e implementar continuamente facilitadores de permanência e de sucesso do PAEE nas IES brasileiras, sempre se fundando no compromisso com valores humanos e com a abertura à convivência com as diferenças, com vistas a se construir continuamente uma cultura universitária inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de graduação Ana Clara Lima Silva; Bruno Carvalho dos Santos; e Gabrieli Lourenço dos Santos, que assiduamente contribuíram para o desenvolvimento e concretização do projeto institucional “Identificando perfis e necessidades dos estudantes universitários com deficiência para a potencialização dos serviços de apoio e orientação acadêmica da UFGD”, de 2015 a 2017, sob coordenação do Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, I. B.; MELO, F. L. R. V. de. Inclusão do Estudante com Deficiência no Ensino Superior: Algumas Reflexões. *Interface*, v.8, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php?journal=interface&page=article&top=view&path%5B%5D=159>> Acesso em: 16 set. 2017.
- ALMEIDA, J.G.A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v.10, p. 643-660, 2015.
- ANACHE, A.A.; ROVETTO, S.S.M.; OLIVEIRA, R.A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.299-312, 2014.

- BISOL, C.A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.147-172, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. 19p.
- _____. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2015.
- BRITO, A.E.C.A.; QUIRINO, D.L.C.; PORTO, L.C.M. Educação especial e inclusiva no ensino superior. *Revista Educação*, v.16, n.21, p.14-20, 2013.
- BRUNO, M.M.G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232, p.542-556, 2011.
- CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. 2013. 226p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- 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*, v.26, n.46, p.351-366, 2013.
- CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.2, p.179-194, 2014.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: Lissabon, 2000. 36p.
- CÓRREA, P.M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*. 2014. 283p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília 2014.
- FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.1, p.43-60, 2007.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, J. R. Etapas para elaboração de um questionário para aferir concepções sobre inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. *Anais...* Londrina, 2011. 11p. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/259-2011.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2017.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008. 200p.
- GUERREIRO, E.M.B.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação*, v.19, n.1, p.31-60, 2014.
- LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p.177-188, 2008.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*, v. 30, n. 2, 2001.
- MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1995.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n.41, p.125-143, 2011.
- OLIVEIRA, E.T.G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- ONU. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Paris: Organização das Nações Unidas, 2015.
- POKER, R.B.; MILANEZ, S.G.C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.703-718, 2015.
- REESE, D. J.; MELTON, E.; CIARAVINO, K. Programmatic barriers to providing culturally competent end-of-life care. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, v. 21, n. 5, p. 357-364, 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104990910402100510>> Acesso em: 16 set. 2017.
- REGIANI, A.M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. *Ciência & Educação*, v.19, n.1, p.123-134, 2013.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v.22, n.34, p.197-212, 2009.
- SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez. 2005. 120p.
- SILVA, H.M. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v.10, n.2, p.332-342, 2012.

SILVA, J.O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.95, n.240, p.414-430, 2014.

SIMIONI, D. *Métodos de Coleta de Dados*. São Paulo: Master. 2010. Disponível em: <<http://darleisimioni.blogspot.com.br/2010/09/metodos-de-coleta-de-dados.html>> Acesso em: 16 set. de 2017.

TURCHIELLO, P.; MACHADO, F. C.; Inclusão de deficientes no mundo do trabalho. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 583-594, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: vision and action*. Paris: UNESCO, 1998. 136p.

VIALI, L. *Elaborando um Questionário*. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/mestrado/mqp/material/laminas/Educem_4.pdf> Acesso: 15 set. 2017.

VIEIRA, N.J.W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? *Revista de Educação Especial*, v.27, n.50, p.699-712, 2014.