

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DISTÚRBIOS**  
**DO DESENVOLVIMENTO**

**LIA FERNANDA SORRILHA GONSALES**

**ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO**  
**SUPERIOR: ESTUDO SOBRE O CENTRO UNIVERSITÁRIO**  
**SENAC.**

**SÃO PAULO**  
**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LIA FERNANDA SORRILHA GONSALES**

**ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR: ESTUDO SOBRE O CENTRO UNIVERSITÁRIO  
SENAC.**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À  
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE,  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO  
DO TÍTULO DE MESTRE EM DISTÚRBIOS DO  
DESENVOLVIMENTO.

ORIENTADOR: PROF<sup>a</sup>. DRA. SUELI GALEGO DE  
CARVALHO

**SÃO PAULO  
2007**

G639a

Gonsales, Lia Fernanda Sorrilha

Atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior: estudo do Centro Universitário Senac./Lia Fernanda Sorrilha Gonsales. – São Paulo, 2007.

150 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Sueli Galego de Carvalho.

Bibliografia: p.131-138

1. Atendimento ao Público 2. Pessoas com Deficiência 3. Ensino Superior I. Título.

CDD: 371.9

**LIA FERNANDA SORRILHA GONSALES**

**ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR: ESTUDO SOBRE O CENTRO UNIVERSITÁRIO  
SENAC.**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À  
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO  
DO TÍTULO DE MESTRE EM DISTÚRBIOS DO  
DESENVOLVIMENTO.

APROVADA EM 5 DE SETEMBRO DE 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PROF. DR. JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC – SP**

---

**PROF<sup>ª</sup>. DRA. BEATRIZ REGINA PEREIRA SAETA  
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

---

**PROF<sup>ª</sup>. DRA. SUELI GALEGO DE CARVALHO  
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

*Às pessoas com deficiência, que  
diante de um mundo tão difícil,  
encontram forças para seguirem em  
frente e vencerem batalhas dia após  
dia.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Cleide e Antônio Carlos, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Às minhas irmãs, Priscila e Janis, pela confiança e amizade.

Aos meus sobrinhos queridos, que quando crescerem poderão ler este estudo e se orgulharem da titia.

Ao meu amado e maravilhoso marido, Waldemar, companheiro de todas as horas, pela paciência, dedicação e amor que demonstrou durante o período deste estafante mestrado e durante os oito anos que estamos juntos.

Aos meus professores da UNESP – Campus de Bauru, em especial, Dr. Jair Lopes Júnior e Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, por contribuírem tanto na minha formação inicial de psicóloga.

Aos meus amigos, mesmo que distante e em pensamentos, Morgana, Arnaldo e Rafael, por acreditarem e incentivarem a minha jornada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelos momentos de aprendizagem e inspiração à vida e para este estudo.

Aos funcionários do Mackenzie, em especial, a secretária do programa, Carla, pela sempre solicita e paciente colaboração com os alunos, muitas vezes, descontrolados.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Galego de Carvalho, minha querida orientadora, pelos momentos dedicados ao meu estudo. Saiba que contribuiu de forma decisiva, objetiva e brilhante para a conclusão desta empreitada.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Beatriz Regina Pereira Saeta e Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pela especial contribuição, com referências e sábias palavras, ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Senac São Paulo, Instituição Educacional a qual me dedico com muito afinho há quase seis anos e recebo em troca, além de um ambiente de trabalho prazeroso, a constante oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

À Diretoria do Senac São Paulo, meu sincero agradecimento, pela autorização do uso do nome desta tão renomada Instituição neste singelo estudo.

Aos participantes da pesquisa, os funcionários de atendimento ao público do Campus Santo Amaro do Centro Universitário Senac, pela capacidade de avaliar seu desempenho e querer melhorá-lo dia-a-dia.

Aos bibliotecários, Cristiane, Beatriz e Odair, pela contribuição no compartilhar experiências e nos aspectos formais de apresentação deste trabalho.

Aos colegas de trabalhos e “chefes”, Flávia Feitosa Santana e Eduardo Mazzaferro Ehlers, pelo carinho e incentivo.

Aos colegas e amigos do trabalho, em especial, Ana Paula, André, Maíra, Isabella, Samira, Guilherme, Alexandre, Mariana, Luciana e Patrícia, pelas trocas diárias de experiências, tolerância, paciência e carinho de sempre.

Especial, à minha sogra, Cecília Manassero, que colaborou na correção ortográfica e gramatical deste trabalho com muito carinho e dedicação, além, de elogiá-lo também. Muito obrigada.

Aos demais amigos, parentes e colegas, por toda compreensão e amizade que me dedicaram em todo o percurso desta minha caminhada.



## SUMÁRIO

Resumo .....	10
<i>Abstract</i> .....	11
Lista de Figuras.....	12
Lista de Gráficos .....	13
Lista de Quadros.....	14
Lista de Tabelas.....	15
INTRODUÇÃO .....	16
1 - Motivações Pessoais .....	17
2 – Justificativa .....	20
3 – Objetivos .....	26
I – REFERENCIAL TEÓRICO .....	27
Capítulo 1 – Considerações sobre Deficiência .....	28
1.1 – Conceituação e Classificação sobre Deficiência .....	28
1.2 - Índices e prevalência de Pessoas com Deficiência no Brasil .....	35
1.3 – Sobre a Educação Especial no Brasil: dados e informações .....	39
1.4 – Inclusão: possibilidades educacionais .....	46
Capítulo 2 – Sobre a Educação Superior .....	50
2.1 - A estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil .....	50
2.2 - Números e objetivos do Ensino Superior no Brasil .....	55
2.3 - O Ensino Superior e Pessoas com Deficiência .....	60
2.3.1 – A acessibilidade no Ensino Superior .....	67
Capítulo 3 – Representações sociais: conceitualização e aplicações .....	74
II – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	81
1 – Reflexões sobre a Escolha do Método .....	82
2 – Tipo de Pesquisa: estudo de caso .....	87
3 - Caracterização do local de pesquisa .....	89
3.1 - Centro Universitário Senac .....	89
3.2 – Colaboradores .....	93
4 – Coleta de Dados: instrumentos, técnicas e participantes .....	95
5 – Técnica de Análise de Dados .....	101
5.1 – Análise de Conteúdo .....	101
III - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	105
1 - Fase 1 .....	106
2 - Fase 2 .....	109
2.1 – Tema 1 – Deficiência: conceitos e representações .....	110
2.1.1 – Conceitos sobre deficiência .....	111
2.1.2 – Representações sobre deficiência .....	112
2.2 – Tema 2 – Atendimento a pessoas com deficiência: experiências profissionais, características pessoais e possíveis melhorias .....	113
2.2.1 – Experiências profissionais no atendimento .....	113

2.2.2 – Características pessoais no atendimento .....	117
2.2.3 – Possíveis melhorias no atendimento .....	118
IV – CONCLUSÕES .....	122
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
VI – REFERÊNCIAS .....	131
VII – APÊNDICES .....	139
APÊNDICE (1) .....	140
1 – Questionário .....	140
APÊNDICE (2) .....	141
1 – Roteiro de entrevista .....	141
APÊNDICE (3) .....	142
1 – Transcrições das entrevistas dos colaboradores 1, 2, 3, 4 e 5. ....	142

## RESUMO

O universo do atendimento às pessoas com deficiência no Ensino Superior através das experiências de uma IES privada é o foco do presente estudo. O objetivo é analisar e discutir de que forma ocorre o atendimento a pessoas com deficiência no âmbito do Centro Universitário Senac. Os funcionários do corpo técnico-administrativo da IES privada cuja função é de atendimento ao público foram os participantes da pesquisa. O procedimento de coleta de dados foi constituído pelas seguintes fases: 1) aplicação de questionário em 42 funcionários para investigar a situação do Centro Universitário Senac em relação à frequência e ao atendimento a pessoas com deficiência e selecionar a amostra para participação na seguinte; 2) entrevistas com cinco funcionários que expressaram dificuldades de atendimento a pessoas com deficiência na fase 1. Os resultados indicam que o atendimento a pessoas com deficiência, cuja frequência é elevada (88,1%) na IES privada, apresenta mais dificuldades (falta de informação sobre a organização, desconhecimento dos tipos de deficiências, entre outras) do que as facilidades (estrutura física da IES e características pessoais). Os relatos dos participantes consideram, ainda, que treinamentos específicos contribuiriam para a melhoria no atendimento a pessoas com deficiência dentro da IES privada. A análise dos resultados mostra que os participantes estão disponíveis para o desenvolvimento a fim de cumprir sua tarefa principal, que é o atendimento, de forma mais eficaz. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para que a IES privada possa dar um salto em qualidade em relação à recepção dessas pessoas proporcionando, assim, possibilidades de inclusão educacional desse segmento da população.

**Palavras-chave:** pessoas com deficiência; Ensino Superior; atendimento ao público; inclusão educacional.

## ***ABSTRACT***

The universe of the attendance to the people with deficiency in Superior Education through the experiences of a private ISE is the focus of the present study. The objective is to analyze and to argue of that it forms occurs the attendance the people with deficiency in the scope of the University Center Senac. The employees of the technician-administrative body of the private ISE whose function is of attendance to the public had been the participants of the research. The procedure of collection of data was constituted by the following phases: 1) application of questionnaire in 42 employees to investigate the situation of the University Center Senac in relation to the frequency and the attendance the people with deficiency and to select the sample for participation in the following one; 2) interviews with five employees who had expressed attendance difficulties the people with deficiency in phase 1. The results indicate that the attendance the people with deficiency, whose frequency is raised (88.1%) in the private ISE, presents more difficulties (lack of information on the organization, unfamiliarity of the types of deficiencies, among others) of what the easiness (physical structure of the ISE and personal characteristics). The stories of the participants consider, still, that specific training would inside contribute for the improvement in the attendance the people with deficiency of the private ISE. The analysis of the results sample that the participants are available for the development in order to fulfill its task main that is the attendance, of more efficient form. It is treated, therefore, of a chance so that the private IES can give a jump in quality in relation to the reception of these people providing, thus, possibilities of educational inclusion of this segment of the population.

**Key words:** people with deficiency; superior education; attendance; educational include.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Estrutura do sistema educacional brasileiro .....	51
<b>Figura 2</b>	Educação Superior: organização acadêmica .....	52
<b>Figura 3</b>	Organograma do Centro Universitário Senac .....	89
<b>Figura 4</b>	Síntese metodológica e conceitual do presente estudo .....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Evolução de matrículas de alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) no Ensino Superior .....	44
<b>Gráfico 2</b>	Evolução de matrículas de alunos por tipos N.E.E. no Ensino Superior ....	45

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Relação de respondentes do questionário proposto .....	97
<b>Quadro 2</b>	Relação dos participantes selecionados e sua função na IES .....	99
<b>Quadro 3</b>	Respostas dos colaboradores sobre dificuldades de atendimento a pessoas com deficiência .....	108
<b>Quadro 4</b>	Categoria – conceituação - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5	111
<b>Quadro 5</b>	Categoria–representação - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5	112
<b>Quadro 6</b>	Categoria – experiências - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5.	113
<b>Quadro 7</b>	Categoria – dificuldades - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5.	115
<b>Quadro 8</b>	Categoria – facilidades - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5.	117
<b>Quadro 9</b>	Categoria – melhorias - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4,5.	119

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número e percentual de IES por categoria administrativa (pública e privada) .....	56
<b>Tabela 2</b>	Número de matrículas no Ensino Superior .....	57
<b>Tabela 3</b>	Matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior .....	58
<b>Tabela 4</b>	Comparação de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior nos anos de 2003 e 2004 .....	59
<b>Tabela 5</b>	Frequência de atendimento a pessoas com deficiência na IES privada .....	106
<b>Tabela 6</b>	Frequência de atendimento por tipo de deficiência na IES privada .....	107
<b>Tabela 7</b>	Número de participantes que receberam orientação para atendimento a pessoas com deficiência na IES privada .....	107
<b>Tabela 8</b>	Existência de dificuldade de atendimento em função da deficiência por parte dos participantes da IES privada .....	107



## **INTRODUÇÃO**

## 1 – MOTIVAÇÕES PESSOAIS

Uma das principais constatações que fazemos nos primeiros anos de vida é que as pessoas são diferentes. Temos características físicas (olhos, cabelos, cor da pele, etc.), idéias e comportamentos diferentes.

Essas constatações ficam ainda mais claras na vida escolar. Minhas experiências iniciais com a diferença entre as pessoas aconteceram exatamente na escola, há mais ou menos 20 anos. Uma das minhas colegas de sala era deficiente física, era algum tipo de nanismo, pois seus membros inferiores eram atrofiados. Todos os dias ela chegava à escola carregada pela mãe.

Era uma situação inusitada e eu não a compreendia muito bem. Não me recordo que um dia de aula sequer discutimos ou mencionamos em sala de aula aquela rotina diária.

No campo da aprendizagem, a minha percepção era a de que ela apresentava as mesmas facilidades e dificuldades de qualquer outra criança da classe. A interação com os colegas era um tanto prejudicada, pois no intervalo ela ficava na sala de aula.

Configurava-se uma situação comum, mas não normal. Existia uma estranheza abafada no ar, tanto da escola, quanto dos pais e alunos.

Algumas questões intrigantes surgiram naquela época, curiosidade natural de uma aprendiz e hoje se tornaram mais precisas e até mesmo objetivas, curiosidade de “aprendiz de pesquisador”:

- poderíamos caracterizar isso como inclusão?
- por que ela não se locomovia com auxílio de uma cadeira de rodas?

- será que a escola tinha estrutura física adequada para receber em suas dependências uma cadeira de rodas?
- a instituição escolar (direção, professores e funcionários) estava preparada para atendê-la?

Minha trajetória profissional, coincidentemente, me trouxe novamente a essas indagações. Agora, no entanto, no âmbito da educação superior, mais precisamente dentro de uma Instituição de Ensino Superior privada, cuja missão é *“proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”* (Centro Universitário Senac, PDI 2004-2007, p.9).

Trabalho numa IES privada cuja característica é Centro Universitário. Faço parte do corpo técnico-administrativo dessa Instituição. O dia a dia dessa instituição é permeado de acontecimentos que levantam muitas questões acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Em termos de legislação educacional atendemos os quesitos de estrutura física (as instalações foram construídas já pensando na acessibilidade), de recursos tecnológicos (temos um espaço Braille dentro da biblioteca) e até o de recursos humanos voltados ao atendimento de pessoas com deficiência.

Os recursos humanos são dedicados, mas não suficientemente orientados. O que se pode observar é que o atendimento às pessoas com deficiência ocorre de maneira pouco técnica e aparentemente baseado na relação entre o funcionário, o que ele conhece a respeito da deficiência e suas características pessoais.

A frequência de circulação de pessoas com deficiência é maior entre a comunidade da região onde a citada IES está localizada. Os alunos com deficiência ainda são raros na instituição, mas dezenas de pessoas com deficiência circulam todos os meses em busca do acervo em Braile, equipamentos, pesquisas acadêmicas, participação em eventos, entre outras atividades.

Oliveira (2003) aponta que o principal foco de atenção em estudos sobre deficiência concentra-se na educação inclusiva no Ensino Superior. A autora discute que a universidade possui o papel de contemplar uma multiplicidade de pessoas que expressam valores, sentimentos, crenças, culturas, histórias de vida que se interrelacionam em um objetivo comum: conhecimento e formação profissional.

A autora ilustra ainda sobre o papel da universidade, as exigências das políticas educacionais e as necessidades dos estudantes,

No meio universitário, encontram-se estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Eles, como os demais estudantes, deparam-se com uma realidade diversa quando colocados frente a novas situações, interesses, responsabilidades para o atendimento das exigências formais da vida acadêmica. A universidade é um sonho que muitos almejam, mas poucos conseguem alcançá-lo (OLIVEIRA, 2003, p.14).

O presente estudo pretende explorar o universo do atendimento às pessoas com deficiência no Ensino Superior, focado nas experiências de uma IES privada, questão básica e importante para o acesso e a permanência dessa população neste nível de ensino.

## **2 - JUSTIFICATIVA**

O panorama educacional atual para a pessoa com deficiência vem se alterando em alguns aspectos. Hoje, a legislação educacional brasileira determina, preferencialmente, a entrada e a permanência de pessoas com deficiência na escola regular, seja ela pública ou privada. Podemos notar, porém, que nem sempre as instituições escolares estão adaptadas e preparadas para receber, interagir e possibilitar experiências de aprendizagem para a formação dessas pessoas.

Quando saímos do âmbito da Educação Básica e partimos para a Educação Superior, que é a vertente desse estudo, também não temos avanços suficientes no que diz respeito à entrada e permanência de pessoas com deficiência no ambiente educacional (VALDÉS et al., 2005).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, lei máxima de um Estado Democrático, no capítulo III, seção I, artigo 205 dispõe sobre a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição, 20a ed., 2003, pág. 201).

O artigo 206 do mesmo capítulo III, seção I, registra sobre os princípios da educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

**I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:**<sup>1</sup>

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas**<sup>2</sup>;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, Constituição, 20<sup>a</sup> ed., 2003, pág. 201).

Sobre a Educação Superior, mais precisamente sobre as universidades, o artigo 207 da Constituição menciona:

Art. 207 – as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, Constituição, 20<sup>a</sup> ed., 2003, p. 202).

O artigo 208 da lei ressalta o dever do Estado com a educação e menciona o atendimento educacional destinado a pessoas com deficiência, conforme abaixo:

Art. 208 – o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

**III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**<sup>3</sup>;

---

<sup>1</sup> Grifos da autora.

<sup>2</sup> Grifos da autora.

<sup>3</sup> Grifos da autora.

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso ao ensino aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, Constituição, 20<sup>a</sup> ed., 2003, pág. 202).

O artigo 209, da Constituição Federativa do Brasil, descreve o papel das instituições de ensino privada.

Art. 209 – o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, Constituição, 20<sup>a</sup> ed., 2003, pág. 202).

Na última década, observamos o aumento nos índices de pessoas que chegam ao Ensino Superior no Brasil. Esse fato deve-se também às novas políticas públicas que possibilitaram o avanço e crescimento das IES (Instituições de Ensino Superior) privadas no país. As IES privadas se tornaram uma das possibilidades de inserção no Ensino Superior para a maior parte da população, incluindo as pessoas com necessidades especiais.

Neste cenário, muitas IES propagam serem detentoras de estruturas para receber todos os alunos. Essas estruturas nada mais são, na maioria das vezes, apenas algumas condições estruturais para receber as pessoas que se deslocam de maneira diferenciada, ou seja, vagas especiais, guias rebaixadas, sinalização em braile, telefones públicos adaptados, entre outros.

No entanto, as IES privadas, em geral, possuem pouco histórico de preocupação com o atendimento pessoal dessas pessoas dentro das suas estruturas

e na maioria das vezes o corpo técnico-administrativo não está preparado para receber pessoas com deficiência. É sabido que o período de estudos de uma graduação ou pós-graduação é uma época muito importante para o desenvolvimento profissional e pessoal (OLIVEIRA, 2003). Os alunos com deficiência deveriam se sentir parte da IES como qualquer outro aluno.

Em geral, pode-se notar que as políticas públicas brasileiras englobam apenas a acessibilidade das pessoas com deficiência. Nota-se também que a permanência dessas pessoas vem sendo relacionada a questões relativas à estrutura de apoio em sala de aula, como por exemplo, presença de interprete de LIBRAS - a língua brasileira de sinais (VALDÉS et al., 2005; MOREIRA, 2005). Existem poucas ações e atividades macros que atinjam os demais serviços prestados numa IES, ou seja, o aluno com deficiência tem o direito de se locomover nas instalações da IES, solicitar documentos na secretaria, obter informações sobre sua situação financeira, consultar um bibliotecário sobre um periódico específico, entre outras atividades (OLIVEIRA, 2003; PIOVAM, 2000; FORTES, 2005). Diante disso, surgem algumas indagações, tais como: O que fazer nesses casos? O corpo técnico-administrativo da IES poderá fazer os atendimentos com efetividade a essa demanda de alunos?

Segundo Ferreira e Mendes (2001) o serviço de atendimento ao público é, ainda, um campo de investigação pouco conhecido nas Ciências Humanas. O mesmos autores abordam que a inter-relação entre a atividade de trabalho e as vivências dos trabalhadores em um contexto organizacional específico de atendimento ao público, pode identificar o impacto no bem-estar desses trabalhadores.

O atendimento ao público pode ser definido como um serviço complexo que coloca em cena diferentes interlocutores, cuja interação social é mediada por



distintas necessidades, podendo ser facilitada ou dificultada em função das condições (físicas, materiais, instrumentais, organizacionais) disponibilizadas pela organização (FERREIRA e MENDES 2001).

As organizações, incluindo as prestadoras de serviços educacionais, que valorizam o contato com o público (ou cliente) devem considerar que a qualidade obtida é a partir do ponto de vista do público (ou cliente), pois as características dos melhores serviços prestados são geralmente subjetivas, enquanto que nos produtos (bens) as características são objetivas (FREITAS e QUELHAS, 2005).

Ainda os autores acima pontuam que

O foco no atendimento é um grande diferencial. Já que as empresas podem contar com acesso à mesma tecnologia, o que vai agregar valor, é principalmente o atendimento humano [...] (FREITAS e QUELHAS, 2005, p.83).

Saeta, Popadiuk & Teixeira (2003) discutem que indivíduos com deficiência enfrentam, ao longo de sua trajetória estudantil, uma série de dificuldades de atendimento, seja em instituições públicas ou privadas, devido à complexidade das necessidades especiais que apresentam. Por outro lado, os mesmos autores mencionam que, assim como a sociedade vem se tornando cada vez mais consciente da diversidade humana, a população de pessoas com deficiência também está mais consciente dos seus direitos, atuante, participante e exigente no quesito de serviços educacionais prestados.

Diante destes fatores, as principais perguntas de pesquisa deste estudo são:

- **Como o corpo de funcionários de uma IES privada percebe o atendimento a pessoas com deficiência?**
  
- **Como o corpo de funcionários de uma IES privada é orientado e/ou informado para atender pessoas com deficiência?**

Esta proposta de pesquisa possui um caráter essencialmente preventivo sobre o atendimento a pessoas com deficiência numa IES privada, sob o ponto de vista dos funcionários técnico-administrativos, condizente com a realidade atual de participação desse segmento de população.

### **3 – OBJETIVOS**

#### **GERAL**

O presente estudo tem como objetivo analisar e discutir de que forma ocorre o atendimento a pessoas com deficiência no âmbito de uma IES privada – o Centro Universitário Senac.

#### **ESPECÍFICOS**

- Quantificar o número de atendimentos a pessoas com deficiência por parte dos funcionários dentro da IES privada;
- Identificar que tipos de deficiência o funcionário de atendimento da IES privada atende com maior frequência;
- Caracterizar as principais facilidades e dificuldades dos funcionários acerca do atendimento de pessoas com deficiência da IES privada.

## **I - REFERENCIAL TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA**

Este capítulo apresenta considerações sobre a conceituação e classificação acerca da deficiência, além de discutir os índices e a prevalência de pessoas com deficiência no contexto brasileiro. A Educação Especial e as possibilidades de uma inclusão educacional também serão discutidas neste capítulo.

### **1.1 – CONCEITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO SOBRE DEFICIÊNCIA**

O item em questão discorre sobre conceitos de deficiência baseados nos autores da área, além de pontuar questões sobre a classificação de deficiências e sua importância para os estudos acadêmicos e científicos.

Em termos cronológicos, marcos históricos possibilitaram a discussão mundial sobre deficiência e da igualdade de direitos das pessoas, conforme relacionados abaixo<sup>4</sup>:

- 1) 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 - [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos)) que defende em seu artigo 1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito...”, artigo 2º “...distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, de língua, de religião,. de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou qualquer outra situação...”, já o artigo 26º “toda pessoa tem direito a educação” , de toda forma esta declaração garantia às pessoas, inclusive pessoas com deficiência, os direitos à liberdade, educação, ao desenvolvimento pessoal e social;
- 2) 1958 – aconteceu a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (<http://www.oitbrasil.org.br>) que defendeu que todos os países membros

---

<sup>4</sup> (Fonte - VALDÈS et al., 2005; PIOVAM, 2000)

promovessem políticas nacionais que oferecessem a igualdade de oportunidade em relação ao emprego e a profissão, visando combater e eliminar qualquer espécie de discriminação;

- 3) 1981 – a Organização das Nações Unidas (ONU) nomeou-o como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes;
- 4) 1983 – a mesma OIT (<http://www.oitbrasil.org.br>), na Convenção 159 normatizou que todo país membro deveria adotar políticas nacionais sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência;
- 5) 1990 – ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que gerou a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) que faz recomendações para que os países garantam igualdade de acesso à educação de pessoas com deficiência;
- 6) 1994 – a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca na Espanha gerou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe aos governos a priorização de ações políticas e orçamentárias para a melhoria nos sistemas educativos com reformas educacionais que contemplem todos os alunos;
- 7) 2001 – a Convenção de Guatemala foi intitulada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001). Nessa convenção, os países lembraram que “...as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos inclusive os de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano...”.

Valdés et al. (2005) mencionam que diante dos fatos e documentos já expedidos sobre os direitos humanos e pessoas com deficiência, percebe-se a relevância de se utilizar os termos e expressões para a definição de deficiência, pois a terminologia utilizada pode demonstrar valores discriminatórios e excludentes, bem como igualitários e inclusivos. Assim, as pesquisas na área da deficiência precisam apresentar a conceituação e classificação do termo “deficiência” e seus elementos conseqüentes.

Mazzota (1982), pontua que, de uma forma geral, qualquer condição pode ser convertida em deficiência se causa problema à pessoa dessa condição ou mesmo às pessoas com quem ela convive.

[...] em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa. Estas variações ou diferenças são consideradas prejudiciais ou vantajosas, depreciações ou valorizações do mérito pessoal, de acordo com os significados a elas atribuídos pela sociedade (MAZZOTA, 1982, p.14).

Considera-se então, necessário, e importante a realização de várias pesquisas sobre as deficiência, suas causas e conseqüências, assim como os meios para minimizar as repercussões sociais existentes (MAZZOTA, 2002).

Assim, Amiralian et. al. (2000) discutem que muitas das definições enfocam somente o modelo médico das restrições fisiológicas, e outras somente o modelo social das restrições ambientais e culturais da deficiência que resultam em dificuldade de aplicação e utilização do conhecimento produzido, além de não apresentar uma definição que traga todos os elementos necessários.

Como parte da discussão conceitual sobre definição de deficiência, Amaral (1995) menciona a relação doença-deficiência. Para a autora, estado de normalidade

corporal caracterizado pela saúde, é correspondente ao estado pré-patogênico, em termos médicos. Uma vez instalada a patologia (ou a doença) são três os caminhos possíveis que seguem: cura (retorno ao estado de saúde), seqüelas e a morte. Com isso, pode-se dizer que as alterações corporais, as deficiências, tais como: as físicas, as sensoriais e as mentais, não são necessariamente doenças (AMARAL, 1995).

Utilizando a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), a autora estabelece conceitos aprofundados para os elementos: **deficiência, incapacidade e desvantagem**<sup>5</sup>,

**Deficiências** são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa. A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental (...) (AMARAL, 1995, p.63).

**Incapacidades** refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo (...). Caracterizam-se pelo excesso ou insuficiências no comportamento ou no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal. Podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivas ou regressivas. Podem surgir como conseqüência direta da deficiência como resposta do indivíduo – sobretudo psicológica – a deficiências físicas, sensitivas outras (...) (AMARAL, 1995, p.63 e 64).

**Desvantagens** dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação do indivíduo e interação dele com o meio. Referem-se ao valor dado à situação ou a experiência do indivíduo, quando aquele se afasta da normalidade (...) (AMARAL, 1995, p.64).

Amaral (1995) classifica a deficiência (dano ou anormalidade de estrutura ou função) e a incapacidade (restrição/perda de atividade) como deficiências primárias já que os termos englobam as limitações propriamente ditas. De outro lado, a mesma autora denomina como deficiência secundária, a deficiência que não está ligada à diferença em si, mas a leitura social que é feita dessa diferença. Está

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.



ligada ao conceito de desvantagem, pois se incluem aqui as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui à dada diferença (AMARAL, 1995).

Omote (1996) propõe que, para compreender o que é deficiência, não basta olhar para aqueles que são considerados deficientes, buscando atributos que possam identificá-los como tal, mas deve-se olhar para o contexto pelo qual alguém é identificado e tratado como deficiente.

Pinheiro (2003) argumenta que a deficiência ou desvio é uma situação e não uma estado definitivo, uma vez que é originada pela interação entre as limitações físicas, sensoriais, mentais ou comportamentais e o obstáculo social que impede ou dificulta a participação na vida social.

Esse aspecto da dimensão social da deficiência, Omote (1996) concorda com Saeta (1995, p. 5), que afirma que:

[...] as deficiência não são, do ponto de vista psicológico, diferenças individuais quaisquer. Aquelas têm, necessariamente, alguma significação de desvantagem e de descrédito social. “Portanto, são determinadas diferenças às quais foram determinadas significações de desvantagem e que levam os seus portadores a serem desacreditados socialmente”.

Goffman (1963) ressalta que a sociedade se encarrega de estabelecer meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns ou naturais de cada categoria. E, ainda o autor relata, que baseando-nos nas nossas pré-concepções, nós transformamos em expectativas normativas e em exigências apresentadas de modo rigoroso.

[...] Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor do que “status social [...]” (GOFFMAN, 1963, p. 12).

O autor também nos remete à discussão sobre o termo estigma cuja referência será utilizada quando um atributo que estigmatiza pode ser honroso ou desonroso, dependendo da linguagem de relações. Além disso, ser estigmatizado pode assumir duas condições: de *desacreditado*, cuja característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente por outros; de *desacreditável*, cuja característica não é percebida nem evidente pelos demais.

Saeta (1999, p. 53) pontua que ao entrarmos em contato com uma pessoa diferente, “desestabilizamo-nos e a necessidade de estabelecermos o equilíbrio nos faz lidar com a pessoa deficiente de maneira a generalizar sua deficiência, ultrapassando assim os limites de sua incapacidade específica”.

Ainda sobre o contexto social e deficiência, Saeta (1999, p. 54), afirma que,

Esta gama de inter-relações veladas propiciará o desenvolvimento, quase que inevitável, de um convívio social insatisfatório e desigual, levando o indivíduo portador de deficiência à construção de uma identidade tida como “especial”.

Em termos de classificação de deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003) desenvolvida pela OMS vem sendo utilizada e aceita pela comunidade acadêmica mundial (AMIRALIAN et. al. 2000). O objetivo dessa classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada numa estrutura que descreva a saúde e os estados de saúde, bem como os componentes de bem-estar ligados à saúde, como educação e trabalho.

A CIF (2003) é uma classificação da funcionalidade e da incapacidade humana. Agrupa sistematicamente os domínios da saúde e os domínios relacionados à saúde. Dentro de cada componente, os domínios são agrupados de acordo com suas características comuns (como origem, tipo ou semelhança) e ordenados segundo essas características. É dividida em duas partes: parte 1)

funcionalidade e Incapacidade, onde estão incluídas as funções e estruturas do corpo e as atividades e participação; parte 2) fatores contextuais, incluem-se fatores ambientais e pessoais. A classificação ocorre na interação entre as partes 1 e 2, seus componentes e qualificadores.

“Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas do corpo (inclusive funções psicológicas)” (CIF, 2003, pg. 21).

“Estrutura do corpo são partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes” (CIF, 2003, pg. 21).

“Deficiências definem-se por problemas na função ou estrutura do corpo, tais como um desvio ou perda significativa” (CIF, 2003, pg. 21).

“Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo” (CIF, 2003, pg. 21).

“Participação é o envolvimento em situações de vida diária” (CIF, 2003, pg. 21).

“Limitações de atividades são dificuldades que um indivíduo pode encontrar na execução de atividades” (CIF, 2003, pg. 21).

“Restrições de participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar ao se envolver em situações de vida” (CIF, 2003, pg. 21).

“Fatores ambientais compõem o ambiente físico, social e de atitude no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida” (CIF, 2003, pg. 21).

No entanto, Mazzota (1982), ressalta que existem diferenças significativas na maneira como os indivíduos reagem ao mesmo tipo e grau de deficiência. Para o autor, nenhuma deficiência específica implica em traços e/ou problemas tão específicos a ponto de suscitar uma visão estática sobre ela e uma classificação uniforme em uma categoria.

[...] o uso de classificações por categoria de deficiências se impõe por necessidades das mais diversas, é preciso que cada um de nós esteja atento ao fato de que em cada categoria há inúmeras diferenças individuais, na situação familiar, experiências de vida e ajustamento, além do grau e extensão da deficiência propriamente dita (MAZZOTA, 1982, p. 14).

Em geral, tanto a conceituação, quanto a classificação de deficiência trazem à tona a discussão que é preciso descrever as possibilidades do indivíduo e o quanto são diferentes entre si (AMARAL, 1995; OMOTE, 1996; MAZZOTA, 1982). Todo ser humano em si possui possibilidades infinitas a desenvolver. Porém, essas capacidade/possibilidades não são sempre extraídas da mesma maneira dos indivíduos dependendo das condições sociais e de saúde (MAZZOTA, 2002; SAETA, 1995 e 1999; PINHEIRO, 2003).

Finalizando, reforça-se que o mais importante é ater-se ao indivíduo em sua totalidade e não em sua deficiência. No item a seguir, será apresentada uma discussão acerca dos índices e sobre a prevalência de pessoas com deficiência oficiais encontrados no Brasil.

## **1.2 – ÍNDICES E PREVALÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

Os dados oficiais sobre a população com deficiência no Brasil só começaram a ser coletados a partir da última década do século XX. Até então, utilizava-se como referência a estimativa da OMS onde 10% da população mundial possuíam algum tipo de deficiência (BRASIL, Relatório sobre a Prevalência de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens, Ministério da Justiça, CORDE, 2004).

A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão de perguntas específicas para tentar tornar mais precisa a investigação sobre a população com deficiência nos censos nacionais.

Os primeiros dados que incluíram tais questões foram coletados, em 1991, através do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados demonstraram a presença de 2.198.988

deficientes numa população total de 146.815.750 habitantes, representando 1,49% de pessoas com deficiência (BRASIL, Relatório sobre a Prevalência de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens, Ministério da Justiça, CORDE, 2004).

Esse número é baixo em relação à estimativa da OMS. As principais razões para tal dado, segundo o IBGE, são: definição de fração amostral distinta – 10% para municípios com população superior a 15.000 habitantes e 20% para os demais municípios; o conceito de deficiência adotado pelo IBGE; a provável omissão dos informantes, fruto do preconceito que envolve a deficiência no Brasil; e as possíveis dificuldades dos pesquisadores do instituto em identificar as deficiência. Também o percentual de respostas “sem declaração” foi de 0,36% (BRASIL, Relatório sobre a Prevalência de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens, Ministério da Justiça, CORDE, 2004).

Quanto à distribuição por tipo de deficiência, os resultados do Censo 1991 apontam a presença de 0,45% de deficiência mental; 0,41% de deficiência física; 0,11% de deficiência auditiva; 0,09% de deficiência visual; 0,05% de deficiência múltipla. De acordo com esse estudo (IBGE, 1991), em relação ao gênero, a população com deficiência está distribuída em 44,4% do sexo feminino e 55,6% do sexo masculino.

Para o último Censo Demográfico em 2000, o IBGE contou com a assessoria técnica da Coordenação Nacional para a Integração de Pessoas com Deficiência (CORDE), o órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência desde a fase de planejamento.

Com isso, o IBGE incluiu um conceito ampliado de deficiência, onde se privilegiam as incapacidades como ponto de partida para a identificação das deficiências e do grau de comprometimento físico e mental das pessoas para essa pesquisa. Esse conceito mostrou-se compatível com a *International Classification of Functioning, Disability and Health* divulgada pela OMS em 2001 como forma de garantir a comparação internacional das estatísticas. O Censo Demográfico de 2000 pesquisou, na população amostral, as seguintes deficiências: deficiência mental permanente; deficiência física permanente (tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, falta de membro ou parte dele); e as deficiências visual, motora e auditiva, conforme o grau de incapacidade produzida ou a limitação funcional. Essa metodologia possibilitou maior precisão acerca da mensuração e caracterização dessa população no Brasil, em termos até de renda e ocupação, cor ou raça e escolaridade.

Os resultados do Censo 2000 apontam que 24,5 milhões de pessoas declararam-se sendo portadores de algum tipo de deficiência, o que significa 14,5% da população total brasileira. O maior percentual se encontra na Região Nordeste (16,8%) e na Região Sudeste (13,1%). Da Região Sudeste, o estado mais populoso – São Paulo – concentra o maior número absoluto de pessoas com deficiência 4.203.632. Do total de 24,5 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, 48,1% são deficientes visuais; 22,9% deficientes motores; 16,7% deficientes auditivos; 8,3 deficientes mentais e 4,1% deficientes físicos. O alto índice de deficiência visual pode ser explicado pela própria ampliação do conceito de deficiência, que inclui não apenas a cegueira, mas a dificuldade permanente de enxergar.

O resultado do Censo 2000 demonstra a incidência de deficiência por gênero e revela a predominância de deficiência em mulheres (13.179.712) em relação aos homens (11.420.544) Em homens prevalecem as deficiência mentais, físicas e auditivas e nas mulheres, as deficiências motoras e visuais. Do total da

população com deficiência, 9 milhões trabalham. Desses, 5,6 são do sexo masculino e 3,4 do sexo feminino. Mais da metade das pessoas com deficiência que trabalham (4,9 milhões) ganham até dois salários mínimos e atuam no setor de serviços (31,5%).

Em relação à taxa de alfabetização das pessoas com deficiência o índice girava em torno de 72,0%. Comparando com a taxa de alfabetização com 15 anos ou mais, na população geral, que era de 87,1%, as pessoas com deficiência estavam 15 pontos abaixo da população geral. O acesso à escola, em 2000, para pessoas com deficiência na faixa de 7 a 14 anos de idade era praticamente a mesma taxa de escolarização da população em geral. A taxa de escolarização na faixa etária de 7 a 14 anos era de 88,6%, caindo para 74,9% para os casos de deficiência severas e para 61,% para o caso de deficiência física permanente.

Ao final, pode-se concluir que os dados do último Censo de 2000, apesar das tentativas de aproximação a um conceito ampliado de deficiência, ainda são relativos e distantes da realidade. A falta de preparo dos pesquisadores e a própria metodologia do IBGE, cujo informante não possui qualificação para responder com precisão às perguntas e podem incluir pessoas que não possuem deficiência por pura falta de conhecimento, são alguns dos fatores relevantes para essa situação. Entre dados de 1991 e 2000 houve um aumento discrepante na incidência de deficientes visuais, por exemplo, de 0,09% para 48,1%. Esse resultado pode demonstrar pouca compreensão do conceito de deficiência visual, levando a respostas equivocadas.

Em seguida, será apresentado um panorama sobre a educação especial no âmbito brasileiro.

### **1.3 – SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DADOS E INFORMAÇÕES**

Este item discute sobre a educação especial no Brasil resgatando a legislação educacional sobre o assunto, alguns autores importantes para o tema e os dados oficiais sobre as matrículas de pessoas com deficiência.

Mendes (2006) menciona que a história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos considerados diferentes.

Por conta disto, Bueno (1999) destaca que a questão das diferenças entre indivíduos sempre fez parte das preocupações dos teóricos da educação e da educação especial quer seja sob a ótica das diferenças biológicas, psicológicas ou sociais.

Entretanto, Thoma (2004) pontua que dentro das atuais políticas sociais e educacionais sobre o tema deficiência, parece não haver distinção entre diversidade e diferença, onde o primeiro termo tem sido facilmente substituído pelo segundo e apontado para a necessidade de uma sociedade preparada para lidar com a pluralidade. Para a autora, a educação especial se constitui em um campo que tem buscado atendimento educacional de pessoas com deficiência, como se tratasse simplesmente de mais um grupo da diversidade (homogêneo, então) a ser aceito e incluído aos demais.

A educação especial no Brasil, segundo Bueno (2002), só foi incorporada pelas instituições de Ensino Superior a partir da Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971). Esse documento definiu que a formação de professores especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus teria que ser elevado, ou seja, progressivamente esses



professores teriam que possuir formação em nível superior, dentro dos cursos de Pedagogia. Foi essa legislação de formação de professores de educação especial que permitiu a disseminação de ações na área da deficiência de forma mais sistemática e contínua.

Mazzota (1982) aponta que existem diversas possibilidades de organização de recursos educacionais e atendimento escolar adequados a pessoas com deficiência do que simplesmente a proximidade ou distância física ou espacial entre os alunos com deficiência e os alunos “normais”. O que acontece de fato é que os meios educacionais costumam basear suas ações apenas em relação à presença física do aluno com deficiência no ambiente e caracterizá-la como integração.

Ainda o autor acima ressalta que vários estudiosos da educação especial têm procurado explicitar o sentido real da integração da pessoa com deficiência no âmbito educacional. A situação de atendimento educacional envolve três dimensões da integração: a física, a funcional e a social (MAZZOTA, 1982, p. 43), a saber,

*A integração física* implica na redução da distância física ou espacial entre os excepcionais e os outros alunos. Ela está também relacionada ao tempo de permanência do aluno excepcional com os demais alunos, ou com as crianças e jovens não classificados como excepcionais [...].

*A integração funcional* consiste na utilização conjunta dos recursos educacionais existentes. Essa integração implica na diminuição da distância funcional que ocorre quando os alunos excepcionais e os alunos “normais” usam equipamentos diferentes. Assim, quanto mais esses dois grupos de alunos puderem se utilizar dos mesmos recursos educacionais, maior será a sua integração funcional.

*A integração social* supõe o estabelecimento de relações sociais entre os excepcionais e os demais alunos. Ela não se confunde com a mera presença física da criança excepcional no grupo de crianças não-excepcionais [...]. Esse tipo de integração, que é psicologicamente mais significativa para a criança, refere-se a diminuição da distância social que implica, simultaneamente, uma falta de contato e o sentimento de isolamento [...].

O alinhamento dessas três dimensões da integração pode dar origem ao conceito de inclusão na educação especial, e vem sendo bastante explorado atualmente. Segundo Matos (2003), o termo inclusão enfatiza a igualdade de oportunidades para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, que podem desfrutar dos diversos ambientes sociais, tanto no âmbito físico como social (serviços, atividades, informações, documentações, lazer e outros).

Amiralian (2005) conclui que o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele passe a pertencer à escola e ser parte integrante dela. Para a autora, *“os alunos com deficiência precisam ser incluídos na escola, para esta se tornar uma escola integrada”* (AMIRALIAN, 2005, p. 62).

Em termos de políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos e pelo plenário da Câmara dos Deputados, em 2000, trata sobre as diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial (III – Modalidade de Ensino, capítulo 8, pg.96-101), além de apresentar primeiramente o diagnóstico da situação.

De acordo com o PNE (2000), a diretriz para a Educação Especial atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. Ainda aponta que a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos.

Considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente (PNE, 2000, III, cap. 8, pg. 97).

O PNE (2000) sinaliza que a Educação Especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. O plano, porém, não relaciona a educação especial e a educação superior. As diretrizes para a educação especial ainda estão focadas na educação básica.

O Decreto n.º 914/93 (BRASIL, 1993) que dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujas principais diretrizes são descritas, a seguir:

- incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;
- proporcionar ao portador de deficiência, qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho.

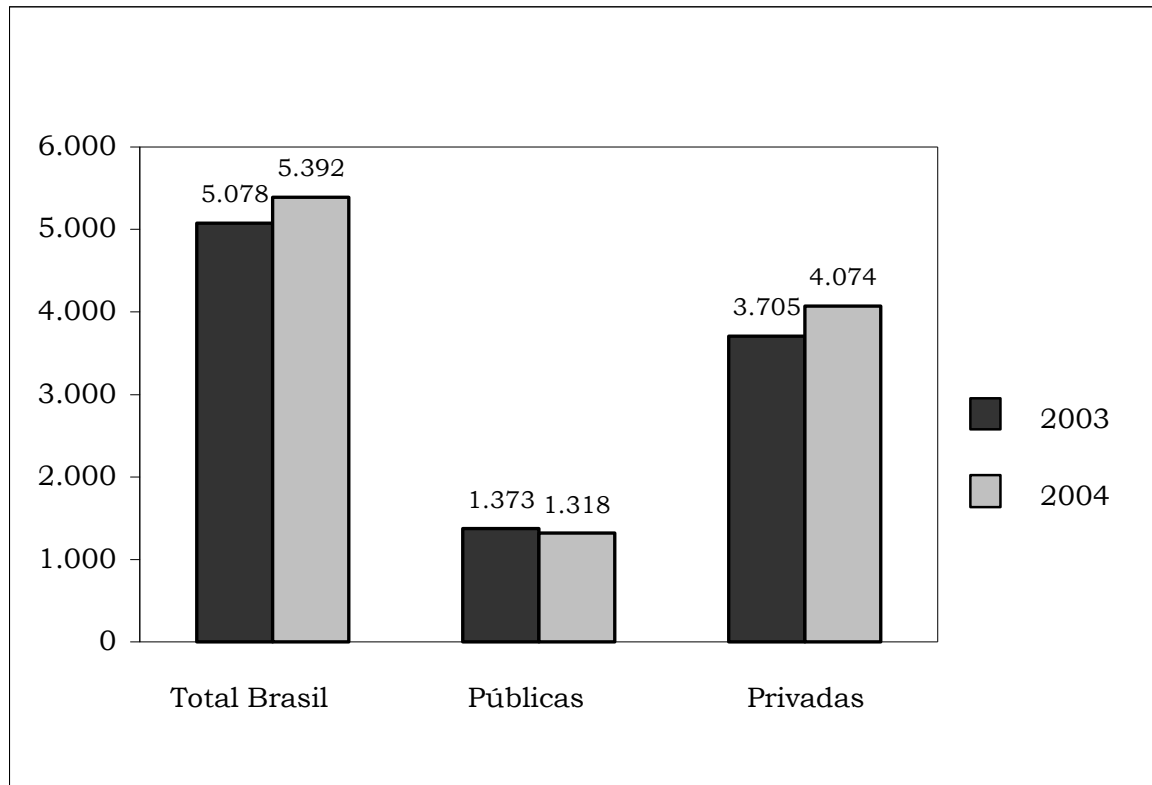
Conforme esse Decreto n.º 914/93, são objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando a prevenção das deficiência e à eliminação de suas múltiplas causas.

Nesse sentido, os Dados do Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP) demonstram aumento de matrículas na educação especial. O crescimento foi de 42,7% entre 2002 e 2005 e de 13% entre 2004 e 2005.

Já as matrículas inclusivas na educação especial cresceram em média 77,0% nos últimos três anos, em relação às matrículas na educação especial em termos de escolas públicas e privadas. Em 2003, o total de escolas que receberam matrículas na educação especial era de 504.039, desse total, 276.261 em escolas públicas, e 227.778 em escolas privadas. As matrículas evoluíram para 640.317, em 2005 e para 5% de aumento das matrículas em escolas públicas.

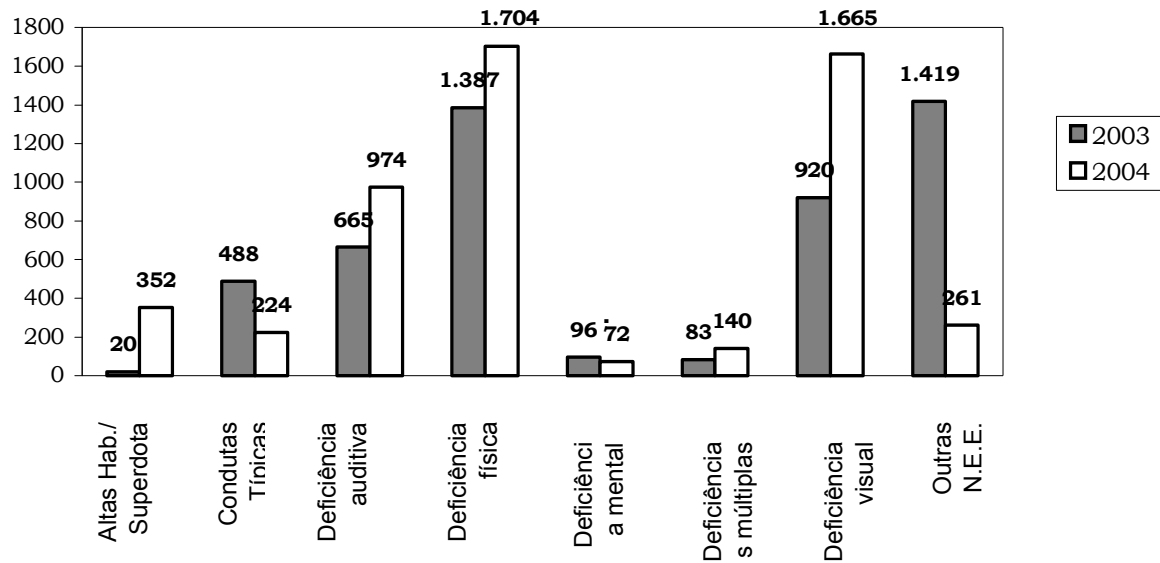
O Gráfico 1 mostra os últimos dados consolidados da Educação Superior Brasileira – o Censo da Educação Superior 2004 (MEC/INEP) demonstrou que as matrículas de alunos com deficiência aumentaram em 2004 se comparado a 2003. Em 2003, tivemos um total de 5.078 matrículas no Ensino Superior em todo o Brasil por pessoas com deficiência, sendo 1.373 em IES públicas e 3.705 em IES privadas. Em contrapartida, em 2004, esse mesmo índice foi de 5.302 matrículas, desse total 4.074 das matrículas ocorrem em IES privadas e 1.318 em IES públicas.

**Gráfico 1-** Evolução de matrículas de alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) no Ensino Superior.



Fonte: Brasil, 2006 - Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Em termos de tipos de necessidades educativas especiais, nota-se retratado no Gráfico 2 que em 2004 a prevalência foi de pessoas com deficiência física (1.704 matrículas) e visual (1.665 matrículas).

**Gráfico 2** – Evolução de matrículas de alunos por tipos N.E.E. no Ensino Superior.

Fonte: Brasil, 2006 - Censo da Educação Superior (MEC/INEP)

O número de matrículas no Ensino Superior por parte de pessoas com necessidades educativas especiais ainda é relativamente irrisório se comparado ao número total de matrículas 4.163.733 (Censo da Educação Superior 2004 MEC/INEP).

Para finalizar este item, é importante ressaltar que, embora os dados sobre matrículas de alunos com deficiência não pareçam assim tão animadores, nota-se um crescimento gradual e que parte desse crescimento é responsabilidade também da sociedade, incluindo as instituições de ensino e os órgãos governamentais.

A seguir, a discussão sobre inclusão educacional e suas possibilidades de garantia de espaço democrático de educação para todos.

## **1.4 – INCLUSÃO: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS**

Este item apresenta a conceituação de inclusão, sua vertente educacional e suas possibilidades de conseguir alterar o paradigma das Instituições Educacionais (sejam de ensino básico ou superior) para torná-las realmente aptas ao atendimento a pessoas com deficiência.

Thoma (2004) discute que a exclusão de alguns e a inclusão de outros foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser espontâneo, passando a ser estudado. A partir do final do século XX, a educação inclusiva surge como uma proposta que visa atender, indiscriminadamente, a todos os alunos e alunas em um mesmo espaço escolar, sob a crença de ser esta uma alternativa para superar formas segregadoras e discriminatórias de ensino.

Um ponto importante a enfatizar sobre a inclusão, segundo Amiralian (2005), é que o processo, seja no sentido educacional ou noutro qualquer, não se refere exclusivamente às pessoas com deficiência. É um movimento amplo, que tem ocorrido em diferentes lugares e em vários segmentos da sociedade que é desafiada a rever as suas práticas discriminatórias, bem como promover a participação de todos.

A esse respeito, Sasaki (1997, p. 41) afirma que

[...] a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Podemos perceber que o processo de inclusão não está restrito apenas à sociedade, que deve se dispor para receber as pessoas com deficiência, mas também que estas pessoas precisam se preparar para assumir as suas funções na sociedade.

Permeando a questão sobre inclusão, Silva (2006) chama a atenção para a não menos pertinente discussão sobre a diferença. Para a autora (2006, p. 430),

[...] o sentimento que mais se manifesta nos tempos atuais é a tolerância como limite do aceitável, quando já poderíamos nos manifestar com solidariedade em relação ao diferente, por ser a diferença a essência de todos nós. O “distinto” é mantido na sociedade dentro do parâmetro do tolerável ou integrado, e a indiferença é o que resta como condição de sobrevivência, retratando a frieza.

Em relação à inclusão educacional, esta prima pelo respeito às particularidades dos alunos, bem como

[...] representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (MITTLER, 2003, p.36)

Desta forma, quando nos remetemos à educação inclusiva, atentamos para o fato de que a escola precisa oferecer condições necessárias para atender à individualidade de seus alunos, visando seu pleno desenvolvimento, bem como o exercício de sua cidadania. Necessário se faz, portanto, primar pela qualidade do ensino através de proposições didáticas significativas, contextualizadas, que correspondam às necessidades dos alunos, que alimentem neles o gosto de adquirir novos conhecimentos (STAINBACK, S; STAINBACK. W, 1999; AMIRALIAN, 2005; THOMA, 2004).



Mittler (2003) aponta que vários são os princípios que norteiam a educação para todos e como consequência a escola inclusiva, dos quais podemos destacar: todos têm direito a uma educação de qualidade; o ser humano possui características peculiares, próprias de sua condição total; os projetos, os currículos, os sistemas devem considerar a diversidade das individualidades de cada aluno; a escola deve se preparar para receber os alunos, sem distinção.

Moreira (2005) aponta, por outro lado, que para as pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação, em termos qualitativos, está longe de ser inclusiva, pois existem muitas ausências na educação dessa população tais como:

[...] falta concretizar políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades; falta articular medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos (MOREIRA, 2005, p. 41).

[...]uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória [...] (MOREIRA, 2005, p. 41).

Portanto, ao falarmos sobre inclusão, é preciso nos conscientizarmos que esta não é apenas um ideal a ser alcançado, mas uma jornada onde todos os envolvidos com educação de uma maneira ou de outra precisam repensar os seus conceitos e também refletir melhor sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A escola tem papel fundamental no processo de inclusão, pois ela é transmissora e transformadora dos valores sociais (AMIRALIAN, 2005). Além disso, a política educacional deve ser, cada vez mais, aperfeiçoada para buscar meios efetivos para atender à diversidade dos alunos.

O futuro da inclusão escolar, para Mendes (2006) em nosso país está pautado num esforço coletivo, que obrigará a uma revisão da postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar em uma meta comum: garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Finalizado este capítulo, a discussão, a seguir, discorre sobre a Educação Superior, seu funcionamento e sua estrutura no Brasil, seus números de matrículas, além da interação desses dados com a presença e permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino.

## **CAPÍTULO 2 – SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Na seqüência abordaremos a Educação Superior, sua estrutura e funcionamento no Brasil, os principais números e objetivos e as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

### **2.1 - ESTRUTURAS E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

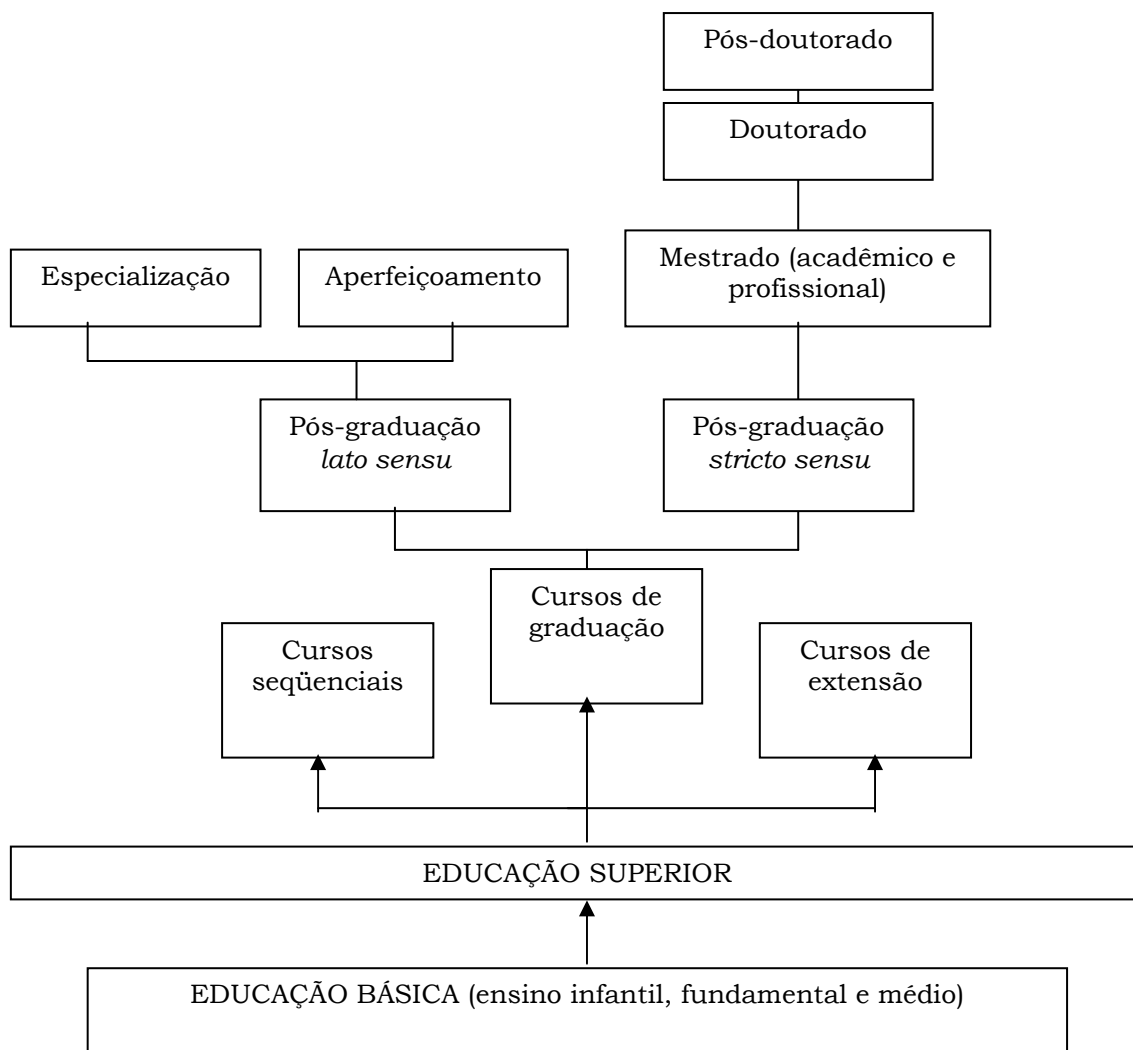
Este item contém informações sobre a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior brasileiro nos dias atuais.

O Ensino Superior Brasileiro é um dos níveis escolares da educação formal e é oferecido em instituições de educação superior (IES) públicas e privadas. O acesso é aberto a pessoas que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que sejam aprovadas em processo seletivo.

O PNE (2000) informa que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior.

Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (PNE, 2000, parte B, cap.4, pg. 72)

Hoje, o Ensino Superior no Brasil abarca um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, como pode ser verificado na Figura 1.

**Figura 1** – Estrutura do sistema educacional brasileiro

Fonte: elaborado pela autora tendo como referência o modelo de Neves (2002, pg. 44).

A tipologia das IES no Brasil foi redefinida pela LDB (Lei 9.394/96) que trouxe inovações no sistema de Ensino Superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. Alguns outros decretos complementares (n.º 3.860/01 e n.º 2.406/97) trouxeram alterações em relação à natureza acadêmica, como se nota na Figura 2.

**Figura 2** – Educação Superior: organização acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência o modelo de Neves (2002, pg. 47).

Neves (2002) descreve que as instituições universitárias classificam-se em: *Universidades* – instituições pluridisciplinares que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e por terem em seu corpo docente 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho com dedicação integral.

Ainda, conforme a autora acima, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; *Universidades especializadas* – caracterizam-se por concentrarem suas atividades de ensino e pesquisa num campo de saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação

especializada dos quadros profissionais de nível superior; os *Centros Universitários* – configuram-se como uma nova modalidade de instituição de Ensino Superior pluricurricular (criados a partir do Decreto n.º 3.860/01) e caracterizam-se pela oferta de graduação, qualificação dos seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar.

Os centros universitários gozam de algumas prerrogativas no que diz respeito à autonomia de criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programa de educação superior, assim como ampliar ou remanejar vagas nos cursos já existentes (NEVES, 2002). O Decreto n.º 5.786/06 dispõe que os centros universitários, local de pesquisa deste trabalho, são instituições de Ensino Superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. O mesmo Decreto ainda postula que se classificam como centros universitários as instituições de Ensino Superior que atendam aos seguintes requisitos:

I – um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Os centros universitários poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes (Decreto 5.786/06, art. 2º).

O PNE (2000) ressalta que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão,

devendo inclusive exercer prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

Sobre as instituições não universitárias Neves (2002) descreve que elas atuam numa área específica do conhecimento ou de formação profissional e são compostas pelas *Faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S)* e por dois novos tipos de IES: *Institutos Superiores de Educação e Centros de Educação Tecnológica (CET'S)*. A criação de cursos novos por parte dessas instituições depende da autorização do poder executivo (Decreto n.º 3.860/01, art. 13).

As instituições de Ensino Superior, no Brasil, podem ser públicas ou privadas. Estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais. As IES públicas federais são subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias ou fundações públicas. As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em: *particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas* (NEVES, 2002).

Finalizando, Neves (2002) aponta que as IES privadas podem ser com fins lucrativos (natureza comercial ou civil, tomando a forma de Sociedade Mercantil) e sem fins lucrativos (podem organizar-se sob a forma de sociedade – civil, religiosa, pia, moral, científica ou literária). Os sistemas estaduais e municipais compreendem as instituições de Ensino Superior, que são mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e pelas prefeituras municipais, respectivamente.

O próximo item apresentará alguns números da Educação Superior no Brasil, além de informações desse nível de ensino pertinentes aos objetivos do presente trabalho.

## **2.2 – NÚMEROS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste item serão discutidos números do Ensino Superior, além dos objetivos desse nível de ensino da educação formal e as correlações com o atendimento a pessoas com deficiência.

Os últimos dados consolidados dos números da Educação Superior no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Ministério da Educação (INEP), do Censo da Educação Superior 2004, apontam que em 2004 foram oferecidas 2.320.421 vagas pelo sistema de educação superior, 317.688 a mais que no ano anterior (aumento de 15,8%). Inscreveram-se para disputar essas vagas em 2004, 5.053.922 candidatos, 152.487 a mais que em 2003, representando um acréscimo de 3,1% na demanda por vagas. Efetivamente, ingressaram na educação superior 1.303.110 novos alunos, perfazendo um total de 4.163.733 matrículas.

Segundo o PNE (2000), a pressão pelo aumento de vagas na educação superior decorre principalmente do aumento acelerado do número de egressos da educação média, e tende a crescer ainda mais. E recomenda que se deva planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. No que diz respeito ao número de IES, segue Tabela 1 demonstrativa.



**Tabela 1** – Número e percentual de IES por categoria administrativa.

<b>Instituições</b>	<b>Números</b>	<b>%</b>
<b>Públicas</b>	<b>224</b>	<b>11,1</b>
<b>Privadas</b>	<b>1.789</b>	<b>88,9</b>
<b>Total</b>	<b>2013</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Brasil, 2006. Censo da Educação Superior, 2004.

Pode-se notar através da Tabela 1, que o sistema de Ensino Superior brasileiro é bastante privatizado, já que as IES privadas representam 88,9% das instituições. Isso pode demonstrar tanto a saturação do atual cenário de instituições de educação superior públicas brasileiras quanto constatar o fato do poder de investimento do mercado privado em educação superior.

Ainda o PNE (2000) discute que é importante que o setor privado dê sua contribuição na educação superior, deve respeitar porém, os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. Em relação às instituições de Ensino Superior públicas, o PNE (2000) relata que existe a premente necessidade da expansão das universidades públicas em atender à demanda crescente dos alunos, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País.

No que diz respeito aos objetivos e metas para a educação superior, podem-se destacar do PNE (2000) como relevantes para a discussão sobre o acesso e a permanência do estudante com deficiência na educação superior, os aspectos a seguir:

- 1) Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população que compreender a faixa etária de 18 a 24 anos;

- 2) Criar políticas que facilitem às minorias, o acesso à educação superior, por meio de programas de compensação e/ou legislações pertinentes, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

No aspecto de número 1, podemos inferir que o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos de idade incluía a população com deficiência. Quanto ao segundo aspecto, pode-se creditar às recentes legislações educacionais brasileiras (e às necessidades futuras) que objetivam avanços em termos de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

A Tabela 2 apresenta o número total de matrículas no Ensino Superior que é de 4.163.733, segundo o Censo da Educação Superior de 2004. Esse número total é dividido em matrículas realizadas em IES públicas (1.124.208) e realizadas em IES privadas (3.039.525).

**Tabela 2** – Número de matrículas no Ensino Superior.

<b>IES Públicas</b>	<b>IES Privadas</b>	<b>Total</b>
<b>1.124.208</b>	<b>3.039.525</b>	<b>4.163.733</b>

Fonte: Brasil, 2006. Censo da Educação Superior, 2004.

A Tabela 2 demonstra que 73% dos estudantes matriculados no Ensino Superior estão em IES privadas. Esse dado se repete na tabela abaixo (Tabela 3) com as informações das matrículas da população com deficiência.

Entretanto, os números das tabelas 2 e 3 são relativos se compararmos a média do número de matrículas em IES públicas (1.124.208) *versus* o número de IES públicas (224) que é de 5.019 alunos com a média do número de matrículas em IES privadas (3.039.525) *versus* o número de IES privadas (1.789) que é de 1.700 alunos.

Na realidade esses dados demonstram que, sendo o percentual de IES particulares 88,9% do total de instituições, a oferta de vaga e a capacidade de matrícula será sempre maior em relação às IES públicas.

Pode-se notar a mesma situação em relação às matrículas dos estudantes (Tabela 3) com deficiência se dividirmos o número de matrículas pelos números de IES: são 5,9 alunos por IES públicas e 2,3 alunos por IES privadas. Os dados demonstram que as IES públicas são mais procuradas pela população com deficiência ou não, apesar do número absoluto de instituições ser menor do que o de IES privadas.

**Tabela 3** – Matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior

<b>IES Públicas</b>	<b>IES Privadas</b>	<b>Total</b>
<b>1.318</b>	<b>4.074</b>	<b>5.392</b>

Fonte: Brasil, 2006. Censo da Educação Superior, 2004.

Em relação aos números de matrícula de pessoas com deficiência no Ensino Superior extraídos dos dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC), pode-se comparar o ano de 2003 com o de 2004 e notar crescimento de apenas 314 matrículas em números absolutos totais (conforme Tabela 4). Esse número ainda é aparentemente baixo em relação ao número de pessoas com deficiência potencialmente aptas a chegar ao Ensino Superior, segundo os dados do último censo demográfico (IBGE, 2001) 88,6% da população com deficiência na faixa de 8 a 14 anos possui escolarização.

**Tabela 4** – Comparação de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior nos anos de 2003 e 2004.

	<b>IES Públicas</b>	<b>IES Privadas</b>	<b>Total</b>
<b>2003</b>	1.219	3.859	5.078
<b>2004</b>	1.318	4.074	5.392

Fonte: Brasil, 2006. Censo da Educação Superior, 2004.

Vale ressaltar que esses dados referem-se apenas às matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Sabemos que entre a matrícula e a conclusão do curso superior, possivelmente teremos diminuição no número de pessoas com deficiência, pois são mais baixos em relação às matrículas em geral.

A permanência da população com deficiência no Ensino Superior depende de alguns fatores básicos: acessibilidade (desde o processo seletivo), recursos tecnológicos adaptados e/ou adequados, corpo docente e técnico-administrativo preparado para o atendimento de necessidades educacionais e administrativas especiais (SASSAKI, 2001).

Para Sasaki (2001), além dos fatores mencionados, o paradigma da inclusão social, cujo objetivo é substituir o velho modelo médico da deficiência (adaptar a pessoa deficiente ao sistema educacional) pelo modelo social da deficiência, (adaptar o sistema educacional às necessidades especiais de qualquer aluno) também garante que as medidas de acesso e permanência no Ensino Superior sejam mais efetivas.

Para finalizar este item, nota-se que as informações sobre os números do Ensino Superior e a relação desses números com a permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino, são necessárias para melhor nortear o objeto de estudo da presente pesquisa.

## **2.3 - O ENSINO SUPERIOR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O objetivo deste item é o de discutir sobre o Ensino Superior e pessoas com deficiência, apresentando a legislação educacional específica, relatos de autores que escreveram sobre esse assunto e a inter-relação com o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino, além de apresentar algumas iniciativas governamentais e modelos de outros países. A seção 2.3.1 deste item, tratará sobre o termo acessibilidade e as relações com o Ensino Superior.

Valdés et. al. (2005) pontuam que antes da década de 80, poucas pessoas com deficiência tinham acesso ao Ensino Superior no Brasil, por motivos associados aos seguintes fatores: acesso restrito à educação básica, o não acesso a serviços de reabilitação, falta de equipamentos e aparelhos especiais, falta de transporte coletivo adaptado, falta de políticas públicas relacionadas a essa população, entre outros.

O ano de 1981 foi instituído como o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência” e, com isso, trouxe a possibilidade da discussão sobre o acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência (BRASIL, 1981). De 1983 a 1992 ficou estabelecida a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência e esse fato colaborou para a ampliação do acesso ao Ensino Superior por parte dessa população, até então excluída dessa possibilidade de continuidade dos estudos e formação profissional (VALDÉS et. al., 2005).

Os autores discutem, ainda, que as IES não estavam preparadas para receber pessoas com deficiência. Boa parte das IES públicas e privadas não possuíam estrutura adequada para receber essas pessoas, seja no âmbito arquitetônico, de atitudes e de aprendizagem. Até então, a legislação educacional

brasileira não fazia nenhuma referência específica a esses tipos de necessidades especiais das pessoas.

A existência de legislações educacionais específicas para o Ensino Superior (BRASIL, 1999; BRASIL, 2003; BRASIL, 2004) demonstra que estamos em processo de democratização do acesso e permanência nas IES, de grupos diferentes e muitas vezes desfavorecidos. A mesma situação acontece com o desenvolvimento de uma política para a Educação Superior que mobilize vários setores e organizações com o intuito de construir uma sociedade que respeite as diferenças e os direitos sociais das pessoas. Vale lembrar, apenas que as legislações educacionais específicas não garantem mudanças plenas mas, iniciam a discussão para propiciar o principal que é a mudança de atitude da sociedade.

Também a preparação de recursos humanos, tanto para o corpo docente, quanto para o corpo técnico administrativo, poderia ser uma preocupação das IES para a permanência de pessoas com deficiência em sua estrutura de ensino.

A inserção da pessoa com deficiência ocorre, atualmente, de maneira gradual (VALDÉS, et. al., 2005). Os números de matrícula ainda são relativamente baixos em relação à população em geral. O Brasil avança na legislação educacional específica, o que demonstra uma crescente preocupação por políticas públicas que visam a garantia do direito à Educação Superior a pessoas com deficiência. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, Constituição, 20a ed., 2003, pág. 201) garante o direito à educação a todas as pessoas, sem distinção.

A partir das legislações específicas sobre a inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior, as IES começaram a organizar-se para o ingresso desse alunado. Moreira (2005) mostra que o caminho para a concretização desse ingresso, ainda hoje, continuam sendo as bancas especiais para adequar as

necessidades dos alunos com deficiência. Para a autora, as bancas especiais representam um caminho um pouco mais inclusivo dentro do processo já tão excludente de um concurso classificatório, como o vestibular.

Sobre o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, Moreira (2005, p.40) discute que,

apesar do ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. Visto que não existem dados oficiais confiáveis por parte dos censos educacionais sobre a educação superior desse alunado e de a maioria da universidades não dispõem de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possuem um serviço de apoio a esses estudantes, por si só revela um processo de exclusão. Ora, ao se tomar a inclusão educacional como direito legítimo, supõe-se o direito de todos e de cada um, ser parte integrante desse processo de forma irrestrita. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado.

Sasaki (2001) relata a experiência dos Estados Unidos em relação à inclusão educacional no Ensino Superior. A partir de 1972, quando surgiu em solo americano o Movimento de Vida Independente<sup>6</sup>, as universidades introduziram serviços especializados, a fim de intermediar entre a administração (ou o corpo técnico-administrativo) e os estudantes com deficiência. O Movimento tratava de ações que possibilitassem que o cidadão público fosse plenamente atendido nas suas necessidades especiais, não só no âmbito educacional, mas para viverem os outros momentos da vida acadêmica. Afinal, existem atividades tão importantes quanto o estudo durante a vida universitária como: esportes, lazer, cultura, pesquisa na biblioteca, alimentação, religião, as atividades voluntárias, estágios, etc. Dentre os

---

<sup>6</sup> Até a década de 60, as pessoas com deficiência nos EUA eram tratadas como objetos de caridade, não podiam opinar e tinham que obedecer às decisões que os especialistas e os pais tomavam por elas, em tudo o que se referia à vida delas. A situação começou a mudar em 1962 quando um grupo de 7 pessoas com deficiências muito severas (tetraplegia em sua maioria) resolveu agir. Edward V. Roberts (ou simplesmente Ed Roberts) era o líder do grupo. Devido à sua tetraplegia severa em consequência da poliomielite que teve aos 14 anos de idade, Ed Roberts não movia nenhuma parte do seu corpo exceto a boca e os olhos. Para respirar, ele tinha que ficar deitado dentro de um pulmão de aço (um enorme "tanque", como ele gostava de chamar) à noite, e sentado fora do "tanque" mas com um respirador portátil durante algumas horas do dia. o movimento de vida independente começou em 1972 com a criação do Centro de Vida Independente de Berkeley (o primeiro dos EUA e do mundo), estando Ed Roberts à frente com todo o seu empoderamento, competência e carisma (SASSAKI, 2001).

serviços especializados disponíveis aos alunos estão: aconselhamento de pares, aconselhamento financeiro, defesa de direitos, indicação de ledores (e interpretes da língua de sinais, atendentes pessoais, grupos de apoio, equipamentos especiais), indicação de moradia acessível no Campus, entre outros.

Vega et. al. (2002) relatam a experiência do rompimento de barreiras arquitetônicas e atitudinais (comunicação e transporte, por exemplo) da Universidade de Valladolid, na Espanha. Algumas medidas de acessos aos principais serviços da universidade pelas pessoas com deficiência, foram criadas:

- ◆ Edição de guia de acessibilidade a prédios e serviços da Universidade – incluindo os demais campi (Palencia, Segovia e Soria) da Universidade;
- ◆ Colaboração em estudos e projetos sobre as barreiras no âmbito da Universidade;
- ◆ Elaboração de maquetes em relevos dos edifícios da Universidade para beneficiar os deficientes visuais.

Além dessas medidas, com a intenção de facilitar a inclusão e dar mais autonomia aos alunos com deficiência, 174 alunos sem deficiência são voluntários para atender cerca de 60 alunos com deficiência, principalmente em apoio aos períodos de matrícula. Esse momento é crucial na vida de qualquer universitário espanhol, ele terá as informações sobre os cursos, as possíveis formas de adaptações significativas e as atividades extra-acadêmicas (VEGA et. al., 2002).

Martin (2004) menciona que a maioria das pessoas com deficiência (física, visual ou auditiva) não está impedida, pela sua condição somática, de adquirir formação, de ser produtiva numa atividade remunerada ou de circular pelo espaço público. Para que isso acontecesse de fato, seria necessário que as condições



específicas para o desenvolvimento de suas capacidades fossem contempladas nas políticas públicas de cada país.

No Brasil, algumas das iniciativas criadas recentemente, em favor da inserção da pessoa com deficiência no Ensino Superior, envolvem basicamente o incremento do acesso e permanência, a avaliação das experiências de desenvolvimento de ações inclusivas por parte das IES, e o financiamento dos estudos de alunos com deficiência para o sistema privado de Ensino Superior, que acaba abarcando conseqüentemente o maior número de alunos com deficiência matriculados (VALDÉS et. al., 2005).

Segue descrição dos programas públicos brasileiros:

◆ Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Esse programa foi instituído pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e objetiva regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no país. Trata-se de concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica em IES privadas. Destina-se a qualquer pessoa financeiramente desfavorecida (notícia no portal MEC sobre o Prouni – [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei\\_prouni.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_prouni.pdf)).

◆ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Trata-se de um programa de financiamento de estudos do MEC , instituído pela Portaria 1.725/2001. Os alunos regularmente matriculados em IES privadas podem requerer o financiamento de 50% do valor da mensalidade, os outros 50% o aluno paga diretamente a IES. Durante o curso, o aluno efetua o pagamento de R\$ 50,00 a cada três meses que vai sendo abatido do saldo devedor total. A taxa de juros é fixa e de 9% ao ano e o estudante, após a formatura, começa a amortizar o

financiamento (notícia no portal MEC sobre o Programa FIES - <http://portal.mec.gov.br/sesu/>).

◆ Programa de Acesso a Universidade (Programa intitulado – “Incluir”)

Esse programa diz respeito, especificamente, a pessoas com deficiência. Porém, trata-se de um programa exclusivo para as IES Públicas Federais desenvolvido em parceria entre as Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), e tem como principal objetivo o cumprimento do Decreto 5.296/2004. Esse programa ainda está em fase de implantação, mas o mote da ação é fomentar a implantação de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que ampliem as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência no contexto das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), além de disponibilizar verbas para reformas estruturais (barreiras arquitetônicas) e compras de recursos tecnológicos (notícia no portal MEC sobre o Programa Incluir, <http://portal.mec.gov.br/sesu/>).

Além desses programas públicos brasileiros de auxílio e incentivo à inserção da pessoa com deficiência, a avaliação da Educação Superior no Brasil é outra estratégia que visa garantir de maneira objetiva o quanto as IES oferecem o acesso e permanência com igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei n.º 10.861 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) e possui como principais componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A avaliação analisa a IES nos âmbitos de responsabilidade social, da gestão e do corpo docente, das instalações físicas, dos equipamentos, etc.

Cabe ressaltar, também, que o disposto nas Portarias 1.679/1999 (BRASIL, 1999) e 3.284/2003 (BRASIL, 2003) sobre a inclusão de pessoas com deficiência é

um elemento presente nos processos do sistema de avaliação brasileiro, sendo um importante ponto para as IES públicas ou privadas serem avaliadas positivamente.

Para Moreira (2005) é inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Ainda a autora afirma que (p. 42) “este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais”.

Piovam (2000) ressalta também que as universidades possuem papel importantíssimo na construção de uma sociedade com a concepção inclusiva. Para isso, segundo a autora, as IES precisam contemplar o acesso, o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no contexto acadêmico, a partir de um ambiente que considere as situações, conforme modelo da Universidade Federal do Paraná, a seguir:

- Equipamentos e recursos específicos para as pessoas com deficiência física, auditiva e visual;
- Bancas especiais no processo de vestibular e ingresso na Universidade;
- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência que possui o candidato ao vestibular para que a comissão responsável possa adotar critérios de avaliação compatíveis às necessidades;
- Ampliação do tempo de prova conforme o grau de comprometimento do candidato – as avaliações devem ser foco de várias discussões e análise;
- Um ambiente que valoriza os talentos dos alunos, o que aufere um ensino com qualidade; entre muitos outros fatores que podem ser observados nas iniciativas de pesquisa dentro própria Universidade, no caso, a UFPR. (PIOVAM, 2000, pg. 84)

Ainda a autora acima pontua que as pessoas com deficiência que conseguem superar os obstáculos e as barreiras para o seu desenvolvimento e progresso, geralmente, aparentam ter “maior ou menor potencial”. Na realidade, essas pessoas são contempladas por condições não acessíveis a todas as pessoas com deficiência, ou seja, acesso garantido às condições concretas para a produção de sua própria autonomia e individualidade.

Nota-se que uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a inclusão da população com deficiência deve e pode ser alcançada por qualquer IES. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos depende também de investimentos e ações governamentais (MOREIRA, 2005).

Para finalizar, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior dependem de um conjunto de fatores, desde as políticas públicas direcionadas até o próprio atendimento que as IES podem proporcionar a essas pessoas (PIOVAM, 2000; MOREIRA, 2005; VALDÉS, et. al., 2005). Entendendo o atendimento a pessoas com deficiência como um fator que possibilita tanto o acesso quanto a permanência e a conclusão do Ensino Superior por parte dessas pessoas, é onde o presente estudo resgata seus objetivos.

### **2.3.1 – A ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

Esta seção apresenta uma breve discussão sobre a acessibilidade de maneira geral, para o Ensino Superior, e em relação ao atendimento a pessoas com deficiência.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra acessibilidade significa “*facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição*”.

Oliveira (2003) aponta que questões referentes a acessibilidade tiveram origem nos Estados Unidos, após a Guerra do Vietnã, quando jovens soldados retornaram para a casa mutilados ou com algum tipo de deficiência como resultado dos confrontos. Assim, foi necessária a criação de condições para que essas pessoas tivessem uma vida digna e independente.

Atualmente, a acessibilidade é um conceito amplo que leva em consideração também as pessoas idosas, crianças, pessoas com deficiência temporárias (mulheres com gravidez de risco, por exemplo), pessoas cardíacas, obesas, pessoas que utilizam cadeiras de rodas, bengalas ou muletas, entre outras que vivenciam no seu cotidiano, obstáculos ou barreiras que as impedem de ir e vir. Portanto, a falta de acessibilidade não é um problema apenas das pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade.

No que tange às pessoas com deficiência, o impacto da acessibilidade culmina no processo de exclusão pela falta de equiparação de oportunidades em participar de uma vida comum com os demais. A inacessibilidade interfere de modo significativo no cotidiano dessas pessoas, pois acabam sendo cerceadas de circular livremente, de serem autônomas, de terem educação e trabalho (OLIVEIRA, 2003; VALDÉS et. al., 2005; FORTES, 2005).

Torres, Mazzoni e Alves (2002, p.83) ampliam a definição de acessibilidade para além dos espaços físicos e incluem o espaço digital,

[...] é um processo dinâmico, associado ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT -, por meio da NBR<sup>7</sup> 9050 de 1994, estabelece normas para a acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. A acessibilidade é

amparada nas Leis de n.º 10.048/00 (BRASIL, 2000b) que dá prioridade ao atendimento às pessoas (portadoras de deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes e as pessoas acompanhadas de crianças de colo) e a de n.º 10.098/00 (BRASIL, 2000a) que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O Decreto n.º 5.296/04 (BRASIL, 2004) se encarrega de regulamentar as Leis n.ºs 10.048 e 10.098 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de obstáculos e barreiras referentes a: 1) atendimento; 2) edificações; 3) transporte; 4) mobiliários e equipamentos; e 5) sistemas e meios de comunicação.

Esse Decreto (n.º 5.296/04), ainda, traça as diretrizes para promover ampla reforma que garanta a acessibilidade – incluindo a prioridade de atendimento - da pessoa com deficiência em logradouros e instituições públicas e privadas; determina, ainda, o trabalho integrado entre ministérios e secretarias, visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade universal.

Essa preocupação progressiva com a acessibilidade das pessoas com deficiência, condiz com a perspectiva da transformação da nossa sociedade em uma sociedade inclusiva, no respeito à diversidade, aos direitos humanos e para que as pessoas com deficiência possam ser percebidas pela ótica da potencialidade e do pleno exercício da cidadania.

No que concerne à Educação Superior, a Portaria 1.679/99 (BRASIL, 1999) dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

---

<sup>7</sup> NBR- Norma Brasileira

Art. 1º. Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para a sua renovação, conforme normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, Portaria MEC 1.679, 1999).

Portanto, a partir dessa portaria, as IES deveriam fornecer aos estudantes com deficiência, formas de acessibilidade a suas dependências físicas que contemplam mudança nas edificações, no espaço, no mobiliário e nos equipamentos. O cumprimento dessas exigências está intrinsecamente vinculado ao processo de autorização de funcionamento, de reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições.

A Portaria (n.º 1.679) especifica, para cada tipo de deficiência, os procedimentos que devem ser adotados para garantir a acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais:

- 1) Deficiência física: eliminar as barreiras ambientais para a circulação do estudantes nos espaços de uso coletivo; reservar vagas de estacionamento nas proximidades das unidades de serviço; construir rampas com corrimão ou colocar elevadores; adaptar sanitários, além de instalar lavabos, bebedouros e telefones para usuários de cadeiras de rodas;
- 2) Deficiência visual: sala de apoio com máquinas de datilografia braile<sup>8</sup>; impressora braile acoplada a computador; sistema de sintetizador de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; *software* de ampliação de tela; aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio e em braile; equipamentos de ampliação de texto para o estudante de baixa

---

<sup>8</sup> Neste trabalho, utilizaremos a grafia “braile” uma vez que foi assim incorporada em dicionários da Língua Portuguesa. Documentos oficiais podem apresentar outra grafia como “Braille”, nome original do autor que criou este código.

visão; lupas; réguas de leitura; *scanner* acoplado no computador e livros em braile;

- 3) Deficiência auditiva: intérprete de língua de sinais; flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa; materiais de apoio para os professores, referentes à especificidade lingüística dos surdos (BRASIL, 1999).

Pode-se inferir o quanto a legislação é clara ao detalhar a especificidade de acessibilidade para cada tipo de deficiência. Porém, faltam aspectos relacionados ao mobiliário, aos recursos tecnológicos e humanos.

A Portaria 3.284/03 (BRASIL, 2003) dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na educação superior e reitera especificamente as condições para que as IES sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade. Os requisitos dependem da categoria da deficiência, ou seja, desde espaços físicos adaptados para deficiências físicas (rampas, corrimãos, trincos de porta, banheiros, bebedouro, telefones públicos, entre outros), para a deficiência visual equipamentos, como computadores com *softwares* adaptados, máquinas e impressoras braile, etc., para os surdos, a presença ou contratação de um intérprete da língua de sinais.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial elaborou material para subsidiar as IES para o atendimento a pessoas com deficiência (BRASIL, 2000d). Tal documento está fundamentado na Portaria n.º 1.679/99 (BRASIL, 1999a) e no Decreto n.º 3.298/99 (BRASIL, 1999b) e expõe que a compreensão de acessibilidade pressupõe a transposição das seguintes barreiras:



1. Barreiras arquitetônicas urbanísticas – são as que existem nas vias e nos espaços de uso público;
2. Barreiras arquitetônicas de edificações – são as existentes no interior dos edifícios e prédios, sejam eles públicos ou particulares;
3. Barreiras de comunicação – qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de uma mensagem por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Podem ser eliminadas adotando-se códigos em Braille, letras ampliadas, línguas de sinais; legendas, etc.;
4. Barreiras curriculares – são as existentes no currículo escolar (organização, objetivos, conteúdos, avaliação, procedimentos didáticos, atividades, temporalidades);
5. Barreiras atitudinais – ocasionadas pelas atitudes das pessoas frente às deficiência e diferenças, como conseqüência da desinformação e do preconceito. Podem ser eliminadas pela postura, principalmente a ética e pelo conhecimento (BRASIL, 2000d).

É importante ressaltar que as duas portarias em questão, além de facilitarem o acesso ao Ensino Superior pelas pessoas com deficiência possibilitaram que as IES, principalmente o setor privado, pela facilidade no que diz respeito aos recursos financeiros, pudessem utilizar a adaptação das suas instalações como diferencial competitivo diante das demais IES.

No entanto, a existência de dispositivos legais e de delineamento de políticas públicas direcionadas para o acesso, o ingresso, permanência e terminalidade dos cursos superiores. Entretanto, não são totalmente suficientes

para garantir a inserção dessa população no Ensino Superior de forma efetiva. Assim, muitos estudantes ainda ficam à margem dos seus direitos, sentindo-se desestimulados e desmotivados pela falta de acessibilidade (FORTES, 2005; MOREIRA, 2005).

Conforme Mendes (2006), só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. A autora ainda afirma que,

[...]a ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. É necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras (MENDES, 2006, p.402).

Em contrapartida, é necessário também que o processo de tomada de decisão política privilegie mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão educacional dentro da nossa realidade. As mudanças ainda precisam ocorrer em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que possam ser postas em prática; e este é um desafio considerável para o sistema brasileiro de Ensino Superior (MENDES, 2006; MOREIRA, 2005; FORTE, 2005).

Ao finalizar este capítulo indicamos o caminho a seguir, i.é, apresentaremos a teoria das representações sociais e suas aplicações. Essa teoria servirá de base para a discussão dos resultados do presente trabalho.

## **CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITUALIZAÇÃO E APLICAÇÕES**

Este capítulo discorre sobre a teoria da representação social, sua conceitualização e as aplicações possíveis, pois os objetivos da presente pesquisa serão discutidos à luz dessa teoria.

Nos afazeres diários da vida profissional dos indivíduos nem sempre se percebe “como” realizamos as tarefas e o quanto as relações sociais influenciam as nossas atividades e nas nossas representações sobre as pessoas, eventos, ações e/ou comportamentos.

As representações da sociedade penetram no mundo cotidiano em que vivemos, circulam em nossas relações com amigos e colegas, e se transportam pela mídia que lemos e assistimos. As representações são mantidas pelas influências sociais da comunicação e acabam constituindo as nossas realidades (MOSCOVICI, 2003).

Campos (1996) aponta que o conceito de representação social foi proposto por Moscovici em 1961. Esse conceito procura descrever as representações coletivas enquanto construções simbólicas, historicamente determinadas, socialmente compartilhadas e comunicadas através de redes institucionais específicas, que ao mesmo tempo modelam as ações dos grupos no interior da formação social considerada, e são por elas modeladas.

Para a autora acima, o surgimento da teoria das representações sociais teve como função principal a superação da abordagem cognitivista, por abordar não apenas a construção das representações no indivíduo, mas sim a maneira como essas representações se tornam homogêneas numa determinada formação social.

Spink (1993) mostra que as representações sociais, segundo definição apresentada por Jodelet em 1985, são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Durkheim (1974) apud Moscovici (2003), considerou as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva sem o poder de contenção das idéias. Moscovici (2003) preocupou-se em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas para a sociedade moderna.

Para Moscovici (2003) o fenômeno da representação social está relacionado aos processos sociais estabelecidos nas diferenças da sociedade. Ele sugere que as representações sociais são formas de ideação coletiva e são sempre produtos da interação e comunicação adquirindo forma e características específicas como conseqüência dos processos de influências sociais.

As representações sociais são mecanismos (que podem aparecer em forma de conceitos, afirmações, explicações, comportamentos e estereótipos) de que o homem se utiliza para compreender um fenômeno (no caso deste estudo, o atendimento a pessoas com deficiência) e apropriar-se do mundo real objetivando tornar familiar à sua consciência aquilo que não lhe é familiar. Os seres humanos são seres sociais por natureza, pois já nascem inseridos em um grupo social e numa mesma cultura pré-determinada e, no decorrer do seu desenvolvimento,

assimilam os elementos sociais (valores, normas, expectativas, papéis, etc.) difundidos e perpassados pelos outros indivíduos que compartilham de sua cultura (CARRÃO & JAEGER, 2002).

Possuem dois papéis essenciais, segundo Moscovici (2003),

- 1) Convencionamos os objetos, pessoas e eventos. Para cada nova experiência é adicionada uma realidade pré-determinada por convenções (representações, linguagens e culturas) anteriores.
- 2) As representações são o que podemos chamar de prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma determinada força irresistível.

O mesmo autor pontua que as nossas reações a determinados eventos estão relacionadas a definições comuns a todos os membros da sociedade a que pertencemos. O principal propósito das representações sociais é tornar familiar para o indivíduo aquilo que não é familiar.

Silva (2006) afirma que o preconceito especificamente em relação às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade.

A mesma autora ressalta que (p. 426),

[...]a deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho.

Os preconceitos (seja de nação, de raça, de gênero ou em relação às deficiências), segundo Moscovici (2003), podem somente ser superados se alterarmos nossas representações sociais da natureza humana.

Os dois principais processos envolvidos na elaboração das representações sociais (MOSCOVICI,2003; SPINK, 1993), a seguir:

- 1) Ancoragem é o processo onde colocamos algo estranho ou intrigante (ou novo para o indivíduo) em um sistema particular de categorias e o comparamos com o paradigma de uma categoria que acreditamos ser adequada. Com isso, o algo novo adquire as características desta tal categoria e é reajustado para encaixar-se nela. Ancorar significa classificar e nomear alguma coisa. Parte do processo de ancoragem envolve categorizar alguém ou alguma coisa. Esse fenômeno diz respeito à escolha que fazemos de um determinado paradigma dentre aqueles previamente armazenados em nossa memória e estabelecermos uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI,2003; SPINK, 1993).
- 2) Objetivação é o processo de saturação da idéia da não familiaridade com a realidade e acaba por tornar a essência da realidade. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de um ser ou de uma idéia imprecisa e reproduzir um conceito numa imagem. Um complexo de imagens que representam visivelmente um complexo de idéias é denominado núcleo figurativo (MOSCOVICI,2003; SPINK, 1993).

Moscovici (2003) descreve que nenhuma ciência, mesmo a mais exata, deveria começar propondo conceitos definidos clara e meticulosamente. Toda ciência inicia juntando, ordenando e diferenciando fenômenos que surpreendem a todos, pois são perturbadores exóticos ou constituem um escândalo. Porém, há

poucas coisas tão escandalosas como as crenças, superstições ou preconceitos partilhados por milhões de pessoas, sem causa baseada na ciência ou na razão (MOSCOVICI, 2003).

Segundo o autor, a ciência teve sua origem no senso comum e fez com que o senso comum não fosse assim tão comum. A teoria das representações sociais pode ser considerada a ciência do senso comum.

(...) Podemos ver como o senso comum e o conhecimento popular nos oferecem esse campo privilegiado de exploração (MOSCOVICI, 2003, pg. 202).

Spink (1993) pontua que as múltiplas dimensões do campo de estudos das representações sociais, a interdisciplinaridade que lhe é intrínseca, as contradições e paradoxos com que se depara o pesquisador e as inúmeras dualidades, situam as representações sociais no seio do debate mais atual sobre a ciência.

As representações sociais, segundo Moscovici (2003) apresentam-se como uma “rede” de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias.

(...)à medida que a comunicação se acelera em nossa sociedade, a extensão da mídia (visual, escrita e áudio) no espaço social vai crescendo ininterruptamente. Duas coisas que merecem atenção podem ser, então, observadas. De um lado, as diferenças entre representações sociais são obscurecidas, os limites entre o aspecto icônico e seu aspecto conceptual são eliminados. O desaparecimento das diferenças e limites as transforma mais e mais em representações das representações, faz com que se tornem mais e mais simbólicas. E isso à custa da referência direta de cada uma delas. Desse modo, a questão de saber como ligar as representações a realidades não é mais uma questão filosófica, mas uma questão psicológica (MOSCOVICI, 2003, pgs. 211 e 212).

Campos (1996) constata que as representações sociais, assim como as próprias formações sociais que lhes dão forma, estão em constante transformação e chama atenção para novos objetos de análise, justamente aqueles que apontam para a diferença e para a mudança. Ela conclui que não são apenas as

representações sociais que orientam a conduta humana, mas esta mesma conduta é que contribui para as representações.

As representações têm uma relevância imediata na vida coletiva, pois proporcionam que os indivíduos se apropriem do mundo real através de sua classificação e codificação, tornando familiar e compreensível os elementos que aparentemente são desprovidos de significação. Carrão e Jaeger (2002) apontam que isso ocorre com relação à deficiência, pois as representações sociais que existem acerca desta orientam a elaboração de pensamentos e comportamentos das pessoas com relação a tal fenômeno.

Cada cultura assim, afirmam os mesmos autores, cria a partir da deficiência, uma imagem que lhe é peculiar, sendo esta constituída a partir de uma série de elementos antropológicos que ela reprime ou negligencia. Isto quer dizer que, quando falamos em pessoas com deficiência, trazemos à tona uma imagem mental que se construiu segundo uma interpretação singular, baseada em nossas experiências com relação à deficiência e no que foi impresso em nossas mentes pela sociedade.

Oliveira (2000) afirma que o olhar para o aluno especial (ou com deficiência) no âmbito escolar é de discriminação e estigmatização, pois está presente um imaginário social sobre este aluno especial com ser diferente das demais pessoas consideradas “normais”. A mesma autora pontua,

[...]imaginário caracterizado pela representação de um estado da natureza anormal em contraposição ao normal[...] (OLIVEIRA, 2000,p.8).



A palavra “deficiência” está carregada de um valor cultural que segue padrões, normas e regras que estão fixadas no âmago das relações sociais. A própria designação destas pessoas como “anormais”, para algumas características específicas, supõe que a sociedade selecione certos atributos e normas, considerando-os desejáveis, e aqueles indivíduos que fogem aos padrões estabelecidos por estas normas, são considerados divergentes e tratados como tais (CARRÃO & JAEGER, 2002). Com isso, a teoria da representação social contribuirá para a discussão do objetivo principal (*analisar e discutir de que forma ocorre o atendimento a pessoas com deficiência no âmbito de uma IES privada – o Centro Universitário Senac*) do presente estudo.

Na seqüência serão tratados os procedimentos metodológicos da presente pesquisa.

## **II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

## 1 – REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO MÉTODO

O ser humano sempre procurou conhecer o mundo que o rodeia. “Ao longo dos séculos, vem desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas” (GIL, 1999, p.19).

Gil (1999) ainda relata que a ciência se desenvolveu a partir da necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios.

Com o desencantamento das práticas mágicas e místicas, e o espanto e curiosidade humana sobre o desconhecido, a ciência acabou por ser institucionalizada na modernidade como o *locus* racional de reflexão sobre o mundo, a vida humana e suas relações (WEBER, 1993). Tomou-se um método legitimado de abordagem do mundo suscetível de ser experimentado pelo homem, num processo marcado pela forte centralidade da razão, que transferiu a ela o *status* de força motriz antropocêntrica e objetiva parceira do progresso, responsável por marcar o passo no desenvolvimento da humanidade (GOODE; HATT, 1968).

Esse *status* concebido à ciência, na modernidade, é destacadamente reforçado pelo grande debate travado pelos positivistas lógicos dos anos 1920 e 1930 acerca de o que seria ciência e qual seu fim (objetivo). Conforme apresenta Chalmers (1990), os positivistas lógicos faziam grande defesa da ciência com intuito primordial de distingui-la do discurso metafísico e religioso de outrora, considerando estes discursos “bobagens não-científicas”. O principal pressuposto dado pelos positivistas para essa distinção ocorreu pelo desenvolvimento de um conceito, uma definição clara e geral da ciência, em que se incluíram, necessária e fundamentalmente, “os métodos apropriados para sua construção e os critérios a que recorrer para fazer a sua avaliação” (CHALMERS, 1990, p.14).

Com isso, a ciência adquiriu caráter epistemológico, pelo qual a ciência não passaria essencialmente apenas por uma reflexão, uma investigação, mas seria pautada imprescindivelmente por um método, um caminho universal e a-histórico a ser trilhado (CHALMERS, 1990). Universal “no sentido de que se tencionava que fosse igualmente aplicada a todas as teses científicas” e a-histórico “no sentido de que deveria aplicar-se tanto às teorias passadas como às contemporâneas e às futuras” (CHALMERS, 1990, p. 15).

É a partir da conceitualização, desenvolvimento e aprimoramento do método que se pauta a construção da ciência moderna. Nesses termos, a ciência só o é se for orientada por um método. Para Popper (1972) a lógica da pesquisa científica deve ser identificada com a teoria do método científico, ou seja, está intrinsecamente relacionada a decisões acerca da maneira de manipular enunciados científicos e a decisão sobre o método depende dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Chalmers (1990, p. 15) aponta que Lakatos acreditava que “o problema central da filosofia da ciência era a questão de determinar as condições universais sob as quais uma teoria é científica”, logo, ele sugeria que a solução do problema “deveria oferecer-nos uma orientação a respeito de quando a aceitação de uma teoria científica é racional e quando é irracional”.

De uma perspectiva instrumental, nesse sentido, a ciência moderna manifesta-se primeiramente pelo seu *meio* e não, necessariamente, pelo seu *fim*. Sua epistemologia e ontologia estão marcadamente em seu devir e não em seu resultado. Por essa análise, o fim científico, o resultado de uma investigação, apresenta-se de antemão como claramente vislumbrado: um progresso, uma descoberta. Não há fim em si mesmo, a não ser a produção de um conhecimento, sejam elas quais forem (GOODE; HATT, 1968).

No âmbito das humanidades, esse debate do método como determinante tornou-se explícito quando da discussão sobre as ciências sociais. Chalmers (1990) ressalta que autores como Durkheim e Comte criaram uma concepção filosófico-ortodoxa do chamado método científico que concebeu a ciência social como conhecimento objetivo que, pautado por método, produz eficácia quanto ao que se pretende investigar: a) ao se usar o método, há uma legitimidade que garante a investigação como científica; b) o cientista/sujeito reconhece o resultado gerado como racional e válido; e c) a sociedade reconhece como válido o trabalho do cientista/sujeito.

O método, então, torna-se um valor para a ciência moderna. É pelo método que a ciência se faz e se desenvolve. O método apresenta formas normativas, múltiplas e contextuais. Consiste na possibilidade de modelos e visões diferentes de trilhar cientificamente por alguma investigação, em um debate que pode ser encarado, de maneira mais explícita, entre os quantitativistas e os qualitativistas; mas que, no limite, de forma particularizada, reside num tenso embate entre os positivistas e pós-positivistas de um lado e as vertentes interpretativas e teórica crítica e pós-moderna de outro (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Richardson (1999, p.70) sintetiza o método quantitativo:

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente da correlação, análise de regressão etc.[...].

No método quantitativo, o caminho para se entender os fenômenos é dado por meio das esquematizações. O cientista é considerado parte objetiva exógena à problemática de um determinado estudo. Ao contrário deste, no método qualitativo, os instrumentos estatísticos não são a única e restrita fonte e o cientista/sujeito não é dissociado da problemática (RICHARDSON, 1999).

A escolha do método mais adequado ao estudo, deve ocorrer através da análise da problemática sobre a qual se pretende refletir. Conforme Fachin (2001), o método científico acaba por se tornar a escolha de um procedimento sistemático que tem por objetivo descrever e explicar determinada situação sob estudo, sendo a escolha de um em detrimento de outro baseada em dois critérios: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo.

Diante do exposto e considerando-se os objetivos que norteiam este presente estudo, assim como a natureza da problemática apresentada foi feita opção pelo método qualitativo de pesquisa.

Lükde e André (1986) discutem o conceito do método de pesquisa qualitativa através dos autores Bogdan e Biklen que apresentam cinco características do método, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Richardson (1999) pontua que a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma tentativa de compreender, detalhadamente, os significados e características das situações vivenciadas pelos entrevistados, em vez de produzir medidas quantitativas de suas características ou comportamentos.

Essa preocupação por revelar as convicções dos entrevistados comum da etnografia, observações participantes, observação participante, pesquisa-ação, e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa. Para muitos pesquisadores qualitativos as convicções subjetivas das pessoas têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador” (RICHARDSON, 1999, p. 91).

Godoy (1995, p.63), por meio da argumentação do trabalho do pesquisador qualitativo, apresenta pistas interessantes que se tornam úteis para refletir a presente problemática apresentada numa abordagem qualitativa. Conforme a autora

[...]os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimento e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador.

Dessa maneira, optou-se pela abordagem qualitativa do fenômeno a ser estudado, pois é a mais adequada para essa investigação científica.

## **2 – TIPO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO**

Ainda dentro da abordagem metodológica, é necessário definir qual o tipo de pesquisa a ser adotado. Dada a problemática de pesquisa e seus objetivos, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso.

De acordo com Goode e Hatt (1968), o estudo de caso é uma abordagem específica de olhar a realidade social que, por meio de técnicas de investigação (como entrevistas, observação participante, documentos, etc.), permite organizar os dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado.

Como estratégia de pesquisa qualitativa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados (YIN, 2005, p. 20).

O estudo de caso está cada vez mais difundido nas ciências sociais aplicadas, particularmente nos estudos organizacionais, conforme apontam os estudos de Godoi e Balsini (2006). Godoy (2006, p.123) pontua que

[...]uma investigação desenvolvida o rótulo de estudo de caso pode ser elaborada a partir de diferentes perspectivas, devendo o pesquisador estar atento para suas escolhas que precisam estar alinhadas ao problema de pesquisa que se pretende responder.



Utilizou-se um estudo de caso de natureza interpretativa, sendo a mais adequada diante dos objetivos propostos nesta dissertação. Como conduta para o desenvolvimento deste estudo de caso, seguiram-se as orientações propostas por Stake (2000) e Godoy (2006) dentro das etapas de: definição do problema; escolha do caso; escolha da teoria inicial; negociação do acesso; coleta de dados; entrada no campo; análise dos dados; conclusões.

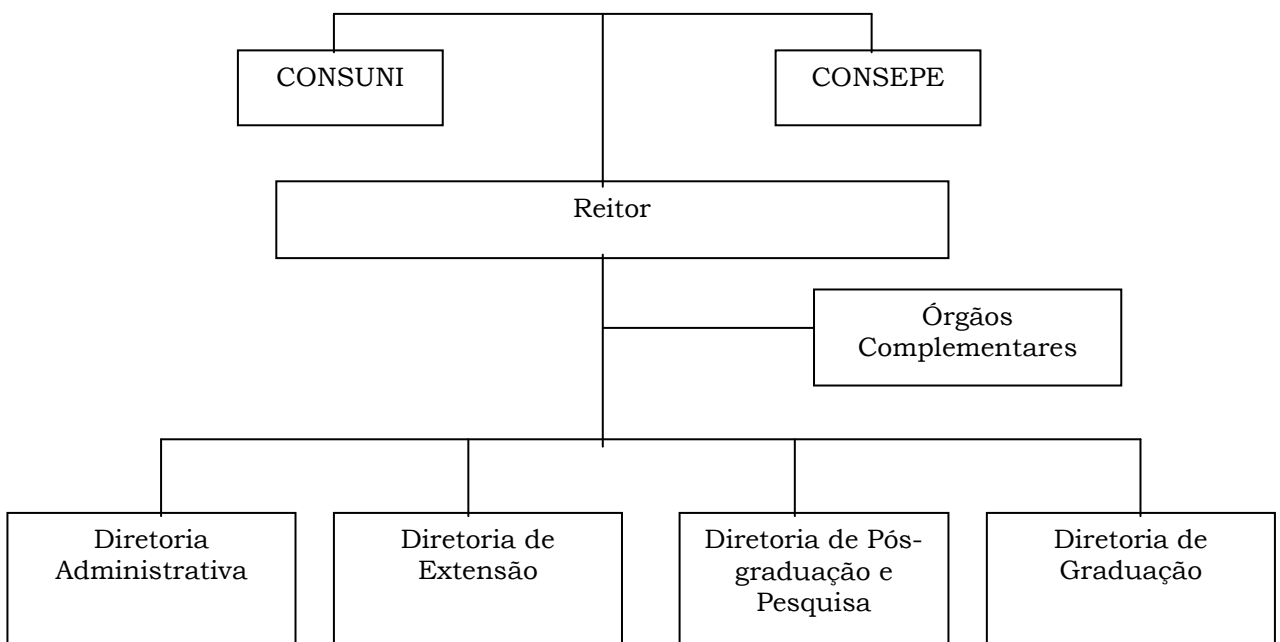
Dando seqüência ao estudo de caso descrevemos a seguir a caracterização do local de estudo e seus colaboradores.

### 3 - CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA

#### 3.1 - CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC

As informações abaixo foram retiradas do Plano de Desenvolvimento Institucional do Centro Universitário Senac<sup>9</sup> para o período de 2004-2007. Trata-se de uma instituição de Ensino Superior privada sem fins lucrativos cuja situação legal é credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) e a classificação da organização acadêmica é a de Centro Universitário. O Centro Universitário Senac é mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de São Paulo. Segue abaixo, demonstrado na Figura 4, o organograma atual da instituição.

**Figura 3** – Organograma do Centro Universitário Senac.



Fonte: Centro Universitário Senac, PDI 2004-2007, p.16.

<sup>9</sup> Ressalto que recebi, em julho de 2007, autorização da Diretoria da IES privada para o uso do seu nome neste trabalho de pesquisa.

O Centro Universitário Senac possui como missão institucional – “oferecer educação de excelência, inovadora e contemporânea, em consonância com o mundo do trabalho e as necessidades sociais” (Centro Universitário Senac, PDI 2004-2007, p.9).

Os principais objetivos da organização estão baseados na missão institucional, a saber:

- “promover ensino, pesquisa e extensão com ênfase na formação de profissionais empreendedores, altamente qualificados para o mundo do trabalho e comprometidos com a responsabilidade social;
- Ampliar a oferta de cursos no Estado de São Paulo;
- Oferecer infra-estrutura física e ferramentas tecnológicas de excelente qualidade e adequadas aos propósitos de ensino, pesquisa e extensão;
- Desenvolver e consolidar a modalidade de educação a distância;
- Contribuir para a solução de problemas sociais contemporâneos por meio de ações de responsabilidade social;
- Gerar conhecimento capaz de contribuir, de forma integrada aos cursos que oferece para a resolução dos principais desafios sociais;
- Propiciar à comunidade o acesso à informação e ao conhecimento;
- Garantir presença permanente de um corpo docente e de uma equipe técnica e administrativa altamente qualificada;
- Garantir a qualidade e eficiência acadêmica e administrativa;
- Atingir sustentabilidade econômica e financeira” (Centro Universitário Senac, PDI 2004-2007, p.10).

O Centro Universitário Senac é composto de três campi no Estado de São Paulo, sendo uma unidade sede e duas unidades descentralizadas. A sede, localizada na cidade de São Paulo, é o Campus Santo Amaro. As unidades descentralizadas são: Campus Campos do Jordão, localizada na cidade de Campos do Jordão que fica a 167 quilômetros da capital e Campus Águas de São Pedro, localizada na cidade de Águas de São Pedro a 169 quilômetros da cidade de São Paulo.

O presente estudo ocorreu na unidade sede do Centro Universitário Senac, o Campus Santo Amaro. A Instituição ocupa uma área de 120 mil m<sup>2</sup> na zona sul da cidade de São Paulo e sua estrutura física atende às Portarias 1.679/99 (BRASIL, 1999) e 3.284/03 (BRASIL, 2003) nos quesitos de acessibilidade dispostos nessas legislações. Todos os prédios até agora concluídos (Reitoria, Acadêmico I, Centro de Convenções, Centro Gastronômico, Centro Esportivo e Biblioteca) possuem elevadores e/ou rampas para pessoas com deficiência física. Em todas as instalações de banheiros, pelo menos, uma cabine é adaptada. Recentemente, instalou-se sinalização tátil no chão para a mobilidade de deficientes visuais.

A biblioteca desse campi abriga um acervo de 90 mil itens, entre livros, periódicos, mapas, CD-ROOMs, CDs, DVDs e fitas VHS. Possui 6 (seis) mil m<sup>2</sup> de área construída. São três andares e um elevador para uso de deficientes físicos. Todos os espaços foram projetados para possibilitar o acesso a pessoas com necessidades especiais, com espaço adequado entre as estantes e mobiliários ergonômicas. Além disso, existe o espaço Braile que se destina ao atendimento de pessoas com deficiências visuais. O espaço promove treinamentos específicos em informática e em Braile e oferece acervo diversificado em Braile e em meio eletrônico como: CDs e fitas cassetes, entre outros.

Esse local desenvolve várias atividades ligadas à inclusão de pessoas com deficiência visual dentro do Centro Universitário Senac – Campus Santo Amaro. O objetivo é disponibilizar recursos que transformem a relação dos deficientes com informação, tornando-a mais acessível seja em papel, em formato digital ou em áudio. Os recursos tecnológicos disponíveis são:

- Computadores conectados à Internet;
- Impressora Braile;
- Máquina de escrever em Braile (*mountbatten brailer*);
- Scanner;
- Lupa eletrônica que permite ampliar textos em monitor de TV 14”;
- Softwares instalados, tais como: *Jaws* – leitor de tela com reprodução de voz compreensível; *OpenBook* – com auxílio de um scanner possibilita a leitura de revistas, jornais e livros; *Magic* – ampliador de tela com várias funções de uso; *Monty* – conversor de texto em Braile.

Além disso, alguns serviços são oferecidos à comunidade acadêmica e local: impressão em Braile (livros, apostilas, textos diversos, jornais, revistas etc.); livros falados (tornar livros, artigos de revistas e jornais em áudio, utiliza-se a voz mecânica do computador); curso básico de informática para pessoas com deficiência visual (Windows, Word, Excel, Access, Power Point e digitação e softwares de acessibilidade: *Jaws*, *DosVox*, *OpenBook*, *Magic*); curso básico de Braile para pessoas com ou sem deficiência visual.

O Campus Santo Amaro do Centro Universitário Senac foi inaugurado em 2004 e nesse mesmo ano registrou-se a frequência no espaço braile (medida através

do registro de entrada dos usuários feita pelos próprios funcionários durante o período de janeiro a dezembro de 2004) de 222 pessoas. Já em 2005 esse número saltou para 1.032 atendimentos/ano dentro do espaço braile (medida através do registro de entrada dos usuários feita pelos próprios funcionários durante o período de janeiro a dezembro de 2005). Até abril de 2007, já foi registrada a frequência de 292 pessoas no espaço braile (medida através do registro de entrada dos usuários feita pelos próprios funcionários durante até o mês de abril de 2007).

A biblioteca e os demais espaços do Campus Santo Amaro do Centro Universitário Senac é aberta ao público em geral.

### **3.2 - COLABORADORES**

O total de funcionários do Campus Santo Amaro do Centro Universitário Senac, entre técnicos-administrativos e professores, é de 480 pessoas. Atualmente, essa estrutura conta com 42 funcionários que ocupam posição de atendimento ao público, subdivididos em:

- Central de informações: 9 (nove) funcionários, sendo 9 (nove) mulheres;
- Secretaria geral: 4 (quatro) funcionários, sendo 3 (três) mulheres e 1 (um) homem;
- Atendimento financeiro: 4 (quatro) funcionários, sendo 2 (duas) mulheres e 2 (dois) homens;
- Biblioteca: 25 funcionários, sendo 18 (dezoito) mulheres e 7 (sete) homens.

Os funcionários técnico-administrativos cuja função na Instituição é a de atendimento ao público, acima descritos, foram os participantes deste estudo. A faixa etária dos colaboradores varia entre 20 a 35 anos de idade. Adiante, no item 4, completaremos as informações.

## **4 – COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES**

Marconi e Lakatos (2000) pontuam que a coleta de dados é uma das etapas mais importantes e críticas da pesquisa, pois é quando se inicia a aplicação dos instrumentos e das técnicas escolhidas para capturar as informações.

Kelinger (1980, p.349) recomenda sobre a etapa de coleta de dados,

“[...] deve ser feita com muito cuidado para que os pesquisadores tenham toda a certeza de que as relações que estiverem estudando não sejam contaminadas por outras variáveis além das que estiverem sendo estudadas”.

Existem muitos procedimentos para a realização da coleta dos dados, cuja escolha varia conforme as circunstâncias e o tipo de investigação que se deseja executar (MARCONI; LAKATOS, 2000).

No presente estudo, utilizaram-se dois instrumentos de coleta de dados. Seguem nos itens A e B, abaixo.

- A) Questionário com cinco questões, disponível no APÊNDICE 1, sendo: uma questão fechada e dependente ou relacionada; duas fechadas e uma aberta e dependente ou relacionada (GIL, 1999, ps. 129-131).

O autor acima descreve os tipos de perguntas que podem compor um questionário: perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas dependentes ou relacionadas. Nas perguntas fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista. Denominam-se de abertas, aquelas cuja pergunta é apresentada e deixa-se um espaço em branco para que o respondente preencha sua



resposta sem qualquer restrição. Nas perguntas dependentes ou relacionadas, uma questão depende da resposta dada a outra questão.

B) Roteiro com quatro perguntas semi-abertas para a aplicação da técnica de entrevista, conforme APÊNDICE 2.

A coleta de dados foi desenvolvida em duas fases (Fase 1 e Fase 2). Segue descrição detalhada de cada uma.

### **FASE 1 – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO**

A presente pesquisa utilizou como uma das técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário (ver APÊNDICE 1) cuja etapa foi nomeada como Fase 1.

Essa fase teve dois objetivos principais,

- Investigar a situação do Centro Universitário Senac em relação à frequência e ao atendimento a pessoas com deficiência;
- Selecionar a amostra para participação na Fase 2: os colaboradores que, em situação de dificuldade de atendimento a pessoas com deficiência (pergunta n.º 5 do questionário, ver APÊNDICE 1) responderam a questão com alguma forma de resolução do problema.

Gil (1999) define a aplicação de questionário como a técnica de investigação composta por número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivos o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Os questionários são, na maioria das vezes, propostos por escrito aos respondentes.

As funções principais que os questionários cumprem numa pesquisa são descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Os

questionários não são restritos a uma quantidade de perguntas, nem a um tópico específico (RICHARDSON, 1999).

Nessa fase foi aplicado o questionário (APÊNDICE 1) em 42 (quarenta e dois) funcionários técnico-administrativos cuja função é atendimento direto ao público, subdivididos conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Relação de respondentes do questionário proposto.

<b>Número de participantes</b>	<b>Função</b>
09	Atendimento na Central de Informações
04	Atendimento na Secretaria Geral
04	Atendimento Financeiro
25	Atendimento na Biblioteca
<b>Total - 42</b>	

A aplicação dos questionários ocorreu da seguinte maneira: primeiramente, estes foram separados em quatro envelopes com o número específico de funcionários de atendimento por setor - central de informações, secretaria geral, atendimento financeiro e biblioteca (ver Quadro 1). Depois de explicar os objetivos desta pesquisa aos coordenadores de cada um dos citados setores, entregou-se o material e solicitou-se aos coordenadores que distribuíssem os questionários aos funcionários. O prazo estipulado para o preenchimento do questionário pelos funcionários foi de 30 (trinta) dias. Ao término do preenchimento, os funcionários entregaram o instrumento ao coordenador e este os armazenou novamente no envelope. O material recolhido pelos coordenadores foi entregue à pesquisadora, em mãos.

## **FASE 2 - ENTREVISTAS**

O presente estudo utilizou também, como técnica de coleta de dados, a entrevista não estruturada (RICHARDSON, 1999) com roteiro de perguntas semi-abertas (ver APÊNDICE 2) e cuja etapa foi nomeada Fase 2.

Segundo Gil (1999), a elaboração de um roteiro de perguntas depende do tipo de entrevista a ser adotado. No estudo em questão, optou-se pelo roteiro com perguntas semi-abertas por ser o mais condizente ao tipo de entrevista.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, permitindo a interação entre pessoas por meio da comunicação de informação de uma pessoa para a outra, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente em entrevista não totalmente estruturada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; RICHARDSON, 1999).

Lüdke e André (1986) apontam que este tipo de entrevista tem como vantagem sobre outras técnicas a captação imediata e corrente da informação desejada com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos. Os autores ainda ressaltam que a entrevista semi-estrutura (ou não estruturada) permite, também, correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção da informação.

A entrevista não estruturada, também chamada de entrevista em profundidade, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de um determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo (RICHARDSON, 1999).

Ainda Richardson (1999, p.208) pontua,

“Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa [...]”.

Na entrevista semi-estruturada não há uma imposição de questões rígidas. Assim, o entrevistado discorre sobre o tema proposto a partir de um esquema básico (que pode ser um roteiro semi-estruturado). As informações serão notáveis e autênticas na medida em que houver um clima de estímulo, aceitação, boa comunicação e paciência por parte do entrevistador e do entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para esse estudo, foram entrevistados cinco funcionários do corpo técnico-administrativo do Centro Universitário Senac, localizado na cidade de São Paulo, que foram selecionados após os resultados da fase 1, conforme Quadro 2. O período de duração das entrevistas teve variação entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) minutos. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e com a escala de horário de trabalho dos participantes.

**Quadro 2** – Relação dos participantes selecionados e sua função na IES.

<b>Participantes selecionados</b>	<b>Função</b>	<b>Nomenclatura dada</b>
01	Atendimento na Secretaria Geral	<b>Colaborador 1</b>
01	Atendimento Biblioteca	<b>Colaborador 2</b>
01	Atendimento Biblioteca	<b>Colaborador 3</b>
01	Atendimento Central de Informações	<b>Colaborador 4</b>
01	Atendimento Financeiro	<b>Colaborador 5</b>

Lukde e André (1986) ressaltam a vantagem de utilizar a gravação direta da entrevista, pois possibilita ao entrevistador a liberdade para prestar atenção ao entrevistado, em detrimento com a anotação pura e simples que requer enorme

atenção e esforço por parte do entrevistador e compreensão por parte do entrevistado, já que a tendência é o tempo de entrevista ser maior nesses casos.

O equipamento utilizado neste trabalho para a gravação dos dados das entrevistas: gravador com peso de aproximadamente 175 gramas, com frequência entre 250-6.300 Hz, possuindo alto-falante de 3,6 cm e sistema de gravação com duas faixas; 5 (cinco) fitas cassetes com duração de 60 minutos cada.

## **5 – TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS**

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de dados é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação, não existindo, nesse processo, uma forma correta. Todavia, ela exige uma sistematização e coerência do esquema escolhido com o que se pretende com o estudo.

### **5.1 – ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Para a análise dos dados das entrevistas (Fase 2) realizadas na presente pesquisa, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo por meio do agrupamento e classificação em categorias proposta por Bardin (1977). A autora define como análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, pois depende estritamente do tipo de fala e do tipo de interpretação que se pretende por objetivo.

A autora discute, ainda, que as definições acerca da técnica de análise de conteúdo vêm se modificando através dos tempos à medida que pesquisadores aperfeiçoam a técnica e diversificam os campos de atuação com a formulação de novos problemas e novos materiais de estudo.

Pode-se definir com base na autora então, sucintamente, que a análise de conteúdo é um recurso metodológico que se aplica a discursos diversos.

Bardin (1977, p.42) conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicativos quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção variáveis inferidas da mensagem.

Triviños (1987) entende que o método da análise de conteúdo é o mais recomendado quando o estudo envolve atributos do ser humano, tais como: motivação, atitudes, valores, crenças, tendências e assuntos de natureza complexa e ambígua.

Alguns elementos são essenciais à análise de conteúdo, já que este é um dos meios de se estudar as comunicações entre os indivíduos, depurando-se o conteúdo de suas mensagens, essencialmente quando a análise se faz sobre um diálogo que foi transcrito para o papel (TRIVIÑOS, 1987; RICHARDSON, 1999). Para tanto, Triviños (1987) sugere a inferência sobre o conteúdo das informações registradas, bem como o estabelecimento de premissas com base em seus resultados, utilizando-se um conjunto de técnicas como a classificação, a codificação e a categorização de conceitos.

A categorização é definida por Bardin (1977, p.117) como “sendo uma operação de classificação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. O critério de categorização comporta duas etapas: 1ª) o inventário: isolam-se os elementos; 2ª) a classificação: repartem-se os elementos e, portanto, organizam-se as mensagens colhidas (passagem de dados brutos para dados ordenados). A denominação de cada categoria somente é definida no final da operação.

Bardin (1977) enumera três etapas no processo de análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise constitui-se na organização do material. Corresponde a um período orientado pela intuição, sistematizando as idéias iniciais e tornando-as operacionais, de maneira a se chegar a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, esta fase possui três missões: a escolha de documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos

objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Neste sentido, ocorre a transcrição integral das entrevistas, a consideração dos objetivos do projeto de pesquisa, a consideração do roteiro das entrevistas, a definição dos temas básicos e a “leitura flutuante”, que fez com que fossem captadas as primeiras impressões de todas as entrevistas.

A descrição analítica começa já na fase de pré-análise em que o material que constitui “o corpo” da pesquisa é submetido a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos (TRIVIÑOS, 1987).

O texto pode ser tratado pela análise de conteúdo, em sua descrição, segundo a forma e o fundo. A forma é analisada quanto aos símbolos empregados (palavras, temas), avaliando-se a frequência do aparecimento. A análise de fundo consiste no estudo das referências aos símbolos, podendo apontar tendências, fazer comparações entre meios de comunicação e sua adequação aos objetivos (RICHARDSON, 1999).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) acreditam que as pesquisas qualitativas geram grande quantidade de informações que podem ter seus significados desvendados, somente quando organizadas, delimitadas, reduzidas, classificadas e categorizadas. Essa técnica exige do pesquisador uma habilidade para interpretar e estabelecer relações entre as informações, construindo raciocínios e inferências que estejam associados aos objetivos de pesquisa.

Entre os anos 70-80, do ponto de vista metodológico, a aplicação da análise de conteúdo ganhou aperfeiçoamentos técnicos e direcionou-se para uma flexibilidade maior no tratamento de dados. Bardin (1977, p. 21) comenta que duas iniciativas contribuíram para tal flexibilização: menor rigidez na exigência de



objetividade e aceitação, de maneira mais favorável, da combinação entre compreensão clínica e contribuição estatística.

No presente estudo cada entrevista foi analisada considerando-se os diferentes sinais exteriorizados por cada entrevistado. Este procedimento é conhecido por “análise da enunciação” e é definido por Bardin (1977) como o estudo de cada entrevista em si mesma, como uma totalidade organizada e singular.

Aplicou-se, primeiramente, uma análise temática, isto é, procurou-se nas transcrições um conjunto de alternativas existentes, levando em conta apenas a freqüência dos temas extraídos. Este procedimento é definido por Bardin (1977) como sendo o recorte do conjunto das entrevistas por meio de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos. Neste procedimento, não se levam em conta nem a dinâmica, nem a organização, mas a freqüência dos temas extraídos, considerados como dados sustentáveis e comparáveis.

Ao contrário da análise temática a que por meio de um sistema de categorias, se aplica uma teoria, a análise da enunciação está virgem de qualquer hipótese interpretativa antes do estudo formal do discurso (BARDIN, 1977).

Finalmente, procedeu-se a uma análise lógica do conjunto de proposições encontradas, a fim de encontrar não somente as relações, como também as formas de raciocínio dos entrevistados.

Por proposição entende-se uma afirmação, uma declaração, um juízo, em suma, uma frase ou um elemento da frase que instaure, tal como a proposição lógica, uma relação entre dois ou mais termos. Em princípio, é uma unidade que se basta a si própria (pronunciada sozinha tem um sentido), devendo poder ser afirmada ou negada, encarada separadamente ou nas relações, com outras, pronunciada com exatidão ou inexatidão, deve poder fazê-la proceder de cada vez das seguintes palavras: “o fato de que ...” (BARDIN, 1977, p.175).

Por fim, foi possível chegar a um conjunto de categorias que serão discutidas no próximo item.

## **III – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nos itens, a seguir, serão desenvolvidos e discutidos os resultados do presente estudo. Eles serão apresentados de acordo com as Fases 1 e 2 descritas nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

## **1 - FASE 1**

O questionário foi respondido pelos 42 funcionários técnico-administrativos cuja função é a de atendimento ao público. Esta informação pode ser verificada no Quadro 1.

Em relação à frequência de atendimento a pessoas com deficiência na IES privada pode-se notar, através da Tabela 5, que a maioria (88,10%) dos funcionários de atendimento já tiveram contato com pessoas com deficiência. Apenas 11,90%, dos respondentes não tiveram contato algum com esse tipo de público.

**Tabela 5** - Frequência de atendimento a pessoas com deficiência na IES privada.

<b>Sim</b>	88,10%
<b>Não</b>	11,90%
<b>Total</b>	100,00%

No que diz respeito à frequência de atendimento por tipo de deficiência, no Centro Universitário Senac, os resultados apontam um alto índice de pessoas com deficiência visual. Na Tabela 6 verifica-se que a deficiência visual totaliza 83,30% das repostas, seguida pela deficiência física que corresponde a 47,60% dos atendimentos. O atendimento a pessoas com deficiência auditiva aparece com frequência de 16,70% sendo, então, a deficiência com menor frequência de atendimento na IES privada. Não foram identificados outros tipos de deficiência pelos respondentes.

**Tabela 6** - Frequência de atendimento por tipo de deficiência na IES privada.

<b>Deficiência Auditiva</b>	16,70%
<b>Deficiência Física</b>	47,60%
<b>Deficiência Visual</b>	83,30%
<b>Outras</b>	0%

A Tabela 7 sinaliza que 42,90% dos respondentes afirmaram terem recebido algum tipo de orientação sobre o atendimento a pessoas com deficiência. Por outro lado, um pouco mais da metade dos respondentes (57,10%) afirmaram que não receberam nenhuma orientação para atender essa população.

**Tabela 7** – Número de participantes que receberam orientação para atendimento a pessoas com deficiência na IES privada.

<b>Sim</b>	42,90%
<b>Não</b>	57,10%
<b>Total</b>	100,00%

Apesar da maioria (Tabela 7) dos respondentes não terem recebido orientação para o atendimento a pessoas com deficiência, 88,90% apontam a não existência de dificuldade na execução da atividade de atendimento a essas pessoas, conforme demonstra a Tabela 7. Apenas 11,10% dos profissionais da IES privada (Tabela 7) possuem dificuldades no atendimento a pessoas com deficiência.

**Tabela 8** - Existência de dificuldade de atendimento em função da deficiência por parte dos participantes da IES privada.

<b>Sim</b>	11,10%
<b>Não</b>	88,90%
<b>Total</b>	100,00%

As dificuldades indicadas por 11,10% (Tabela 8), que corresponderam a cinco funcionários, foram descritas por eles, a seguir, como pode ser verificado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Respostas dos colaboradores da IES privada sobre dificuldades de atendimento a pessoas com deficiência.

<b>Colaborador</b>	<b>Respostas</b>
<b>1</b>	<i>“Deficiente auditivo – difícil comunicação”.</i>
<b>2</b>	<i>“A maior dificuldade é a falta de orientação quanto ao atendimento de pessoas portadoras de deficiência, no sentido de poder atender à solicitação desejada sem tratá-lo com diferença. Uma experiência que tive foi quando um professor que usa cadeira de rodas me solicitou um livro e eu tive que conduzi-lo até o acervo e, posteriormente, pelo elevador. Nesse dia, sua cadeira de rodas necessitava de alguém que a empurrasse e não sabia como (nem tinha forças para fazê-lo quando estávamos no elevador). Tentei achar a melhor maneira, depois de muita dificuldade”</i>
<b>3</b>	<i>“Houve muitas. Uma das principais era entender que o tempo que os deficientes tinham para realizar certas tarefas era maior. Por exemplo: digitar num computador. Para solucionar, procurei exercitar mais a paciência e ser mais linear nas atividades”.</i>
<b>4</b>	<i>“Na dinâmica rotineira do trabalho tivemos que adaptar algumas atividades para atender as suas necessidades”.</i>
<b>5</b>	<i>“Atendi uma “quase muda”; havia algum problema a ser resolvido no financeiro mas não conseguíamos entendê-la. Ela estava impaciente e nós chateados por não conseguir atendê-la bem. A solução foi escrever tudo em papel, foi mais demorado porém solucionamos seus problemas... Quanto ao deficiente visual, este veio acompanhado o que facilitou o atendimento”.</i>

Pode-se notar através das respostas acima (ver APÊNDICE 1, questão 5), que as dificuldades indicadas giram em torno da falta de orientação específica para o atendimento a pessoas com deficiência, seja deficiência visual, auditiva ou física. A resposta do colaborador 2 ilustra essa afirmação,

*“A maior dificuldade é a falta de orientação quanto ao atendimento de pessoas portadoras de deficiência, no sentido de poder atender à solicitação desejada sem tratá-lo com diferença [...]”.*

O colaborador 2 aponta uma preocupação com a forma diferenciada de atendimento que podemos apresentar diante de uma situação desconhecida, podendo ser entendido da maneira errada pela pessoa com deficiência.

Além disso, os funcionários que responderam o questionário apresentaram descrições comuns no que diz respeito a adaptar-se a situações diferenciadas que o atendimento a essas pessoas proporcionam. O colaborador 4 relata de maneira geral a questão da adaptação,

*“Na dinâmica rotineira do trabalho tivemos que adaptar algumas atividades para atender as suas necessidades”.*

Esses cinco colaboradores (1, 2, 3, 4 e 5), que responderam a questão 5 do questionário proposto para esta fase, foram selecionados para a Fase 2.

Em seguida, serão discutidos os resultados das entrevistas realizadas na Fase 2 com os cinco colaboradores que completaram a questão 5 do questionário (Fase 1, ver APÊNDICE 1).

## **2 - FASE 2**

De acordo com a descrição anterior, participaram da Fase 2 deste estudo os cinco colaboradores que responderam a questão de número 5 do questionário (ver APÊNDICE 1). Os relatos verbais dos participantes foram agrupados pelos significados manifestos em suas falas, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Com as entrevistas transcritas, realizou-se a pré-análise que consistiu em leituras exaustivas com o intuito de sistematizar as idéias para organização dos conteúdos.

Em seguida, fez-se a exploração do material, composto basicamente de uma operação sistemática de codificação, ou seja, transformação da fala transcrita em núcleos temáticos, subclasses e categorias de respostas.

Desta forma, os núcleos temáticos foram agrupados pelo relato verbal contido na transcrição das entrevistas e pelos itens do roteiro. Observou-se que um mesmo tema poderia apresentar fragmentos que se diferenciavam, sendo que esses foram subdivididos em subtemas, compondo assim um novo quadro de categorias de respostas. Para nomear os temas, os subtemas e as categorias de respostas

consideraram-se os objetivos do estudo, o roteiro de entrevista proposto e os significados que emergiram do relato verbal dos participantes.

Em seguida, construiu-se uma grade contendo os temas, subtemas e categorias de respostas nas quais foram reunidos os relatos pertinentes a cada categoria.

Tendo como norte a resposta dos participantes e de acordo com o objetivo da pesquisa, foram instituídos dois temas que sistematizaram os conteúdos do significado expresso no relato verbal dos colaboradores. O temas instituídos foram:

- TEMA 1 – Deficiência: conceitos e representações;
- TEMA 2 – Atendimento a pessoas com deficiência: IES privada, características pessoais e possíveis melhorias

Os resultados do presente estudo serão apresentados e discutidos a seguir em dois temas diferentes. Os temas foram organizados em subtemas e as categorias de respostas estão agrupadas a partir dos relatos dos funcionários participantes desta fase 2.

## **2.1 – TEMA 1 – DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES**

Esse tema contém os relatos dos respondentes referentes aos conceitos e às representações acerca do termo deficiência. Apresenta o nível de conhecimento bem como a representação do termo. Para facilitar a análise, os relatos contemplam dois subtemas que serão apresentados em seguida.

## 2.1.1 – CONCEITOS SOBRE DEFICIÊNCIA

As respostas dos participantes demonstram a predominância de, pelo menos, uma conceituação de deficiência que pode ser agrupada, assim: pessoa diferente, ou seja, com alguma necessidade especial (que pode ser a falta de um dos sentidos) que precisa de ajuda, porém merece consideração e respeito. Pode-se inferir que essa conceituação representa a opinião dos participantes sobre o conceito de deficiência.

**Quadro 4** – Categoria – conceituação - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRASES-CHAVE</b>
Conceituação	<p><b>(1)</b> <i>Pessoa diferente.</i></p> <p><b>(2)</b> <i>Pessoa com alguma necessidade mesmo especial.</i></p> <p><b>(3)</b> <i>Pessoa que precisa de ajuda.</i></p> <p><b>(4)</b> <i>Alguém que não tem todos os sentidos.</i></p> <p><b>(5)</b> <i>Pessoas que merecem consideração e respeito.</i></p>

Como afirmam Carrão e Jaeger (2002), a palavra “deficiência” está carregada de um valor cultural que segue padrões, normas e regras que estão fixadas nas relações sociais. Por esta razão, o conceito de deficiência por parte desses funcionários pode estar intrinsecamente relacionada a forma que atendimentos são realizados na IES privada.

Os mesmos autores (2002, p. 76) afirmam que,

A forma de o homem interpretar a realidade exterior, bem como a deficiência [...] mas sim uma construção de pensamento de indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade, tendo por base a cultura que funciona como uma bússola do sistema social.

Pode-se notar que na categoria conceituação encontramos relatos dos participantes que nos trazem à tona certa construção de pensamento semelhante, destacando: a ausência de algo que não possuíam previamente ou que perderam; e a diferença em relação aos demais.



Especificamente sobre representações, trataremos os resultados da categorização dentro do subtema a seguir.

## 2.1.2 – REPRESENTAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA

Nota-se que para discutir os resultados nesse subtema e categoria, as frases-chaves foram personificadas, ou seja, aparece aqui a percepção individual de cada participante. O fato é que as representações individuais são muito parecidas, podendo assim caracterizar como possíveis representações do conceito para esses participantes, pois, segundo Moscovici (2003), nossas reações a determinados eventos estão relacionadas a definições comuns aos demais membros da sociedade em que vivemos.

O conceito de representações sociais (MOSCOVICI,2003; SPINK, 1993) está relacionado com os processos sociais estabelecidos nas diferenças da sociedade e possui dois papéis essenciais: convencionar objetos, pessoas e eventos; e são prescritivas, isto é, impõem-se sobre as pessoas com uma força irresistível. Constata-se através dos relatos dos participantes que suas representações sobre deficiência permeiam três principais fatores: diferença, necessidade e/ou problema e dotada de capacidade.

**Quadro 5** – Categoria – representação - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRASES-CHAVE</b>
Representação	<p>(1) <i>“Deficiência para mim é uma pessoa diferente”.</i></p> <p>(2) <i>“Com alguma necessidade mesmo especial, penso sempre nesse sentido mesmo”.</i></p> <p>(3) <i>“A gente não tem essa percepção de se colocar no lugar do outro e entender que ele tem um problema e que é de fácil solução”.</i></p> <p>(4) <i>Para mim é alguém que não consegue desenvolver todos os sentidos”.</i></p> <p>(5) <i>É uma pessoa normal e só tem uma necessidade a mais ou precisa de um apoio a mais uma inclusão maior, mas são tão capazes quanto”.</i></p>

De modo geral, podemos analisar que os relatos referentes ao tema “deficiência: conceitos e representações” apresentam elementos que parecem contribuir para o atendimento a pessoas com deficiência na IES privada. Os

participantes apontam que se tratam de pessoas diferentes, que precisam de ajuda (ou até um atendimento especial), mas que são pessoas capazes de exercer sua função no mundo e ainda relacionar-se com os demais. No que diz respeito à forma de atendimento em si, tanto o conceito quanto a representação não apresentam interferências negativas que incorram em dificuldades.

## **2.2 – TEMA 2 – ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E POSSÍVEIS MELHORIAS**

Esse tema agrupa as questões que englobam os relatos sobre o atendimento a pessoas com deficiência no ambiente de trabalho (a IES privada). Apresentam os relatos verbais sobre a experiências profissionais em atendimento a pessoas com deficiência, características pessoais e as propostas de melhoria de atendimento. Para facilitar a análise os relatos contemplam os três subtemas, a seguir.

### **2.2.1 – EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO**

Para esse subtema foram pinceladas duas categorias de respostas baseadas nos relatos dos participantes: experiências e dificuldades no atendimento a pessoas com deficiência notadamente relevantes para a análise.

**Quadro 6** – Categoria – experiências - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRASES-CHAVE</b>
Experiências	<p><b>(1)</b> “[...]eu atendi uma pessoa em cadeira de rodas[...]o atendimento foi normal, o único problema era que estava na cadeira de rodas”.</p> <p><b>(2)</b> <i>Aqui no Campus [...] por ser tudo novo, foi pensado muito nisso, usou-se as normas da ABNT[...]a parte de arquitetura ela tá bem positiva, foi tudo muito pensado para as portas que abrem de uma forma que ajude o cadeirante ou sinalização para o deficiente visual[...]a nossa vivência acaba sendo mais fácil”.</i></p> <p><b>(3)</b> <i>“Quando cheguei ao Senac, eu tive que trabalhar num evento chamado IV Senabraile que era para deficientes visuais[...]mas como vou incluir, fazer a divulgação do evento para o deficiente visual?”</i></p> <p><b>(4)</b> <i>“aqui tem ‘duas’ deficientes auditivos[...]eu já conversei com elas, elas vieram que pedir informação[...]”.</i></p> <p><b>(5)</b> <i>“Aqui no Campus uma vez não chegava a ser deficiência mesmo, tipo visual, auditiva alguma coisa, era portador de deficiência mesmo acho que física. Ele estava no andador[...]”.</i></p>

Percebe-se através dos relatos acima que os participantes possuem alguma experiência no atendimento a pessoas com deficiência, pois a IES privada proporciona essa possibilidade. Pelos relatos, os participantes consideram o atendimento a pessoas com deficiência uma experiência comum, não representando uma situação adversa ou sem solução.

Por outro lado, a mesma experiência comum foi retratada por um participante posicionando a cadeira de rodas como um problema,

*“[...]o atendimento foi normal, o único problema era que estava na cadeira de rodas” - colaborador (1).*

O colaborador (2), considera as condições de acessibilidade da IES privada, no âmbito da estrutura física, um facilitador para as experiências com atendimento a pessoas com deficiência – *“[...]a nossa vivência acaba sendo mais fácil”*.

Apenas o colaborador (3) demonstra através de seu relato que a experiência de atendimento era desafiadora – “eu tive que trabalhar num evento chamado IV Senabraile que era para deficientes visuais[...]mas como vou incluir, fazer a divulgação do evento para o deficiente visual?”. Pode-se inferir que o participante em questão se sentiu desafiado a responder com soluções às suas próprias indagações.

Ao relatar sua experiência com atendimento, o colaborador (5) apresenta a conceituação sobre deficiência de maneira confusa – *“[...]não chegava a ser deficiência mesmo, tipo visual, auditiva alguma coisa, era portador de deficiência mesmo acho que física. Ele estava no andador[...]”*.

No geral, no que se refere às experiências, pode-se concluir que os atendimentos a pessoas com deficiências no Centro Universitário Senac acontecem de maneira positiva.

Porém, os relatos mostram, de certa forma, que os atendimentos a pessoas com deficiência ocorrem sem técnica específica nem orientação sobre as particularidades. Como as situações desse tipo de atendimento são esporádicas, os participantes, em seus relatos verbais, fazem menções naturais, parecidas com os determinantes da atividade de atender ao público. O colaborador (4) ilustra com naturalidade a sua experiência e como resolveu a situação – *“aqui tem duas deficientes auditivos[...]eu já conversei com elas, elas vieram pedir informação[...]”*.

A próxima categoria apresenta relatos extraídos através de frases-chave sobre possíveis dificuldades encontradas no atendimento a pessoas com deficiência no Centro Universitário Senac. Percebe-se, através dos resultados das entrevistas com os participantes, que questões relativas à estrutura física, arquitetônica e de edificação de todo o ambiente físico da IES foram descritas como dificultadoras, além da falta de informação sobre as acessibilidades físicas disponíveis ou à inexistência de orientação sobre as características das deficiências.

Os relatos dos colaboradores (1), (2), (3) e (4), respectivamente, corroboram a questão mencionada acima - *“O problema que eu tive foi só em relação a altura do balcão”*; *“Ele não conseguia entrar com a cadeira dele por que tinha uma altura maior ali na porta da biblioteca.”*; *“Muitas vezes ele não é informado no atendimento da Central de Informações que tem essa linha tátil”*; *“[...]perguntam sobre alguma sinalização, não sei onde fica, para eles lerem, não sei como funciona”*.

**Quadro 7** – Categoria – dificuldades - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

CATEGORIA	FRASES-CHAVE
Dificuldades	<p>(1) <i>“O problema que eu tive foi só em relação a altura do balcão”.</i></p> <p>(2) <i>“Novidade mesmo, aconteceu com um professor aqui do Campus. Ele não conseguia entrar com a cadeira dele por que tinha uma altura maior ali na porta da biblioteca.”.</i></p> <p>(3) <i>“Muitas vezes ele não é informado no atendimento da Central de Informações que tem essa linha tátil”.</i></p> <p>(4) <i>“Com deficiente visual. Não é sempre que eu posso sair ou eles perguntam sobre alguma sinalização, não sei onde fica, para eles lerem, não sei como funciona”.</i></p>

	<b>(5)</b> <i>“Às vezes por mais que você não tenha uma discriminação você fica sem jeito, você tenta dar uma atenção maior ou tratar de uma forma melhor e acaba criando uma barreira”.</i>
--	--

Por outro lado, o colaborador (5) é o único que relata suas dificuldades mencionando as barreiras atitudinais que são ocasionadas pelas atitudes das pessoas frente às deficiência e diferenças, como consequência da desinformação e do preconceito (BRASIL, 2000d). *“Às vezes por mais que você não tenha uma discriminação você fica sem jeito, você tenta dar uma atenção maior ou tratar de uma forma melhor e acaba criando uma barreira” – colaborador (5).*

Esse fato nos remete às representações sobre deficiência por parte dos funcionários que também, em certo sentido, podem se caracterizar como fator dificultador no atendimento a pessoas com deficiência (CARRÃO & JAEGER, 2000).

Os relatos dos participantes, na questão sobre dificuldades de atendimento, podem demonstrar que o atendimento a pessoas com deficiência no Centro Universitário Senac acontece de forma precária, pois os atendentes enfrentam situações difíceis tanto com a estrutura existente quanto na falta de informação e/ou orientação específica acerca da estrutura disponível. É estranho notar que a necessidade especial de um funcionário causada pela estrutura inadequada na biblioteca da Instituição é relatada com tom de estranhamento por parte do colaborador (2), como se a IES não pudesse se equivocar,

*“Novidade mesmo, aconteceu com um professor aqui do Campus. Ele não conseguia entrar com a cadeira dele por que tinha uma altura maior ali na porta da biblioteca”.*

É importante ressaltar que barreiras atitudinais, tais como a mencionada pelo colaboradora (5), embora não apareça como um dificultador na totalidade dos relatos não deixa de ser um ponto de reflexão para o atendimento a pessoas com deficiência nessa IES privada. Discute-se nesse ponto que o atendimento a pessoas

com deficiência no Centro Universitário Senac esteja acontecendo sem essa preocupação presente.

Vale lembrar que a preparação de recursos humanos, tanto para o corpo docente quanto para o corpo técnico administrativo, deveria ser um ponto de atenção das IES para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência. É importante ressaltar que a inclusão educacional no Ensino Superior Brasileiro para pessoas com deficiência precisa incluir, além de outros fatores: a preparação dos recursos humanos (MENDES, 2006; MOREIRA, 2005; FORTE, 2005).

### 2.2.2 – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS NO ATENDIMENTO

Esse subtema foi agrupado em uma categoria de respostas com frases-chave baseada nos relatos dos participantes: facilidades no atendimento a pessoas com deficiência.

**Quadro 8** – Categoria –facilidades - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

CATEGORIA	FRASES-CHAVE
Facilidades	<p>(1) <i>“Facilidades eu teria todas”.</i></p> <p>(2) <i>“A conscientização, das coordenações em procurar dar um treinamento para o funcionário, o voluntariado, o preconceito que já foi quebrado com os alunos”.</i></p> <p>(3) <i>“[...]agora eu sei por que você está assim se expressando, assim, por que é a maneira que você fala com o seu irmão[...]”</i></p> <p>(4) <i>“A estrutura do Campus ela é boa, para o cadeirante é fácil tem rampas e elevadores”.</i></p> <p>(5) <i>“Ser comunicativa, tento entender a pessoa então cria aquela coisa de relação e deixa a pessoa mais a vontade”.</i></p>

Nos dados obtidos, através dos relatos dos colaboradores, predominam opiniões sobre as características pessoais no atendimento. Novamente, a estrutura da IES privada é mencionada, mas aqui como benéfica. Ressalta-se também que aparecem afirmações não diretamente relacionadas à tarefa do atendimento a pessoas com deficiência, mas de alguma maneira expressando facilidade, tais como:

*“[...]conscientização das coordenações”; “voluntariado” e “preconceito quebrado com os alunos”.*

As facilidades no atendimento a pessoas com deficiência são relatadas, de forma predominante, como esforços ou características pessoais.

Pode-se notar a ausência de facilidades direcionadas para o atendimento a pessoas com deficiência propiciada pela IES privada. A Instituição não parece possuir sistema de informação eficaz tanto para sua estrutura disponível quanto para seu uso conforme o tipo de deficiência, de forma a atingir os funcionários que trabalham diretamente com atendimento ao público. Os colaboradores relatam contar apenas com seu próprio traço de temperamento para o atendimento.

*“[...]ser comunicativa[...]entender a outra pessoa[...]” – colaborador (5);*

*“[...]facilidades eu teria todas[...]”.– colaborador (1);*

*“[...]agora eu sei por que você está assim se expressando, assim, por que é a maneira que você fala com o seu irmão[...]” – colaborador (3).*

O colaborador (3) menciona, como facilidade de atendimento, a sua própria experiência pessoal, pois seu irmão é deficiente auditivo. Esse participante relata conhecer *“um pouco”* a língua de sinais e afirma conseguir entender o que essas pessoas oralizam se for o caso. Mais uma vez, as facilidades para o atendimento estão ligadas à característica e ao temperamento pessoal dos funcionários.

Conclui-se que, em geral, as facilidades no atendimento a pessoas com deficiência relatadas pelos participantes reforçam a situação de precariedade no que diz respeito ao atendimento a pessoas com deficiência na IES privada, pois dependem necessariamente das características facilitadoras ou não dos funcionários envolvidos.

### **2.2.3 – POSSÍVEIS MELHORIAS NO ATENDIMENTO**

No último subtema do Tema 2, na categoria de resposta para análise estão os relatos caracterizados pelas falas dos participantes que envolveram opiniões

sobre a questão da melhoria no atendimento a pessoas com deficiência na IES privada.

**Quadro 9** – Categoria – melhorias - baseada nos relatos dos colaboradores 1,2,3,4 e 5.

<b>CATEGORIA</b>	<b>FRASES-CHAVE</b>
Melhorias	<p>(1) <i>“Treinamento seria uma ótima coisa.”</i></p> <p>(2) <i>“Precisam ter o contato, por que se deixar isolado, a pessoa fica com medo, de como abordar um deficiente auditivo, por exemplo, todos do atendimento tem que saber atender”</i></p> <p>(3) <i>“Treinamento com as equipes, a princípio com as pessoas que trabalham no atendimento”.</i></p> <p>(4) <i>“Treinamento com pessoas especializadas a receber os deficientes”.</i></p> <p>(5) <i>“De estrutura, um caixa exclusivo, preferencial de atendimento e um treinamento na semana da CIPA ou alguma palestra ou alguma coisa de inclusão”.</i></p>

Nota-se, na maioria dos relatos dos colaboradores, que um “treinamento” ou um “treinamento específico” representam boa parte da possível proposta de melhoria do atendimento a pessoas com deficiência. O contato com pessoas com deficiência também é mencionado como fator positivo, trazendo benefícios e, com isso, podendo propiciar melhorias ao atendimento dessas pessoas. Seguem-se os depoimentos que enfatizam as afirmações:

- “Treinamento seria uma ótima coisa.” – colaborador (1)*  
*“Precisam ter o contato, por que se deixar isolado, a pessoa fica com medo [...] – colaborador (2)*  
*“Treinamento com as equipes[...]no atendimento” – colaborador (3)*  
*“Treinamento com pessoas especializadas a receber os deficientes” – colaborador (4)*

A questão da estrutura da IES privada foi novamente apontada, agora com ausência de um fato que poderia proporcionar melhorias, dentro da especificidade do atendimento financeiro,

- “[...] de estrutura, um caixa exclusivo, preferencial de atendimento[...]” – colaborador (5).*

Como proposta de melhoria de atendimento, os colaboradores apontam em seus relatos que estão disponíveis ao desenvolvimento profissional, pois mencionam a necessidade de treinamento específico. Além disso, o contato com pessoas com deficiência (no Centro Universitário Senac, a frequência de atendimentos a pessoas com deficiência é 88,10%, conforme Tabela 5) também é apontado como

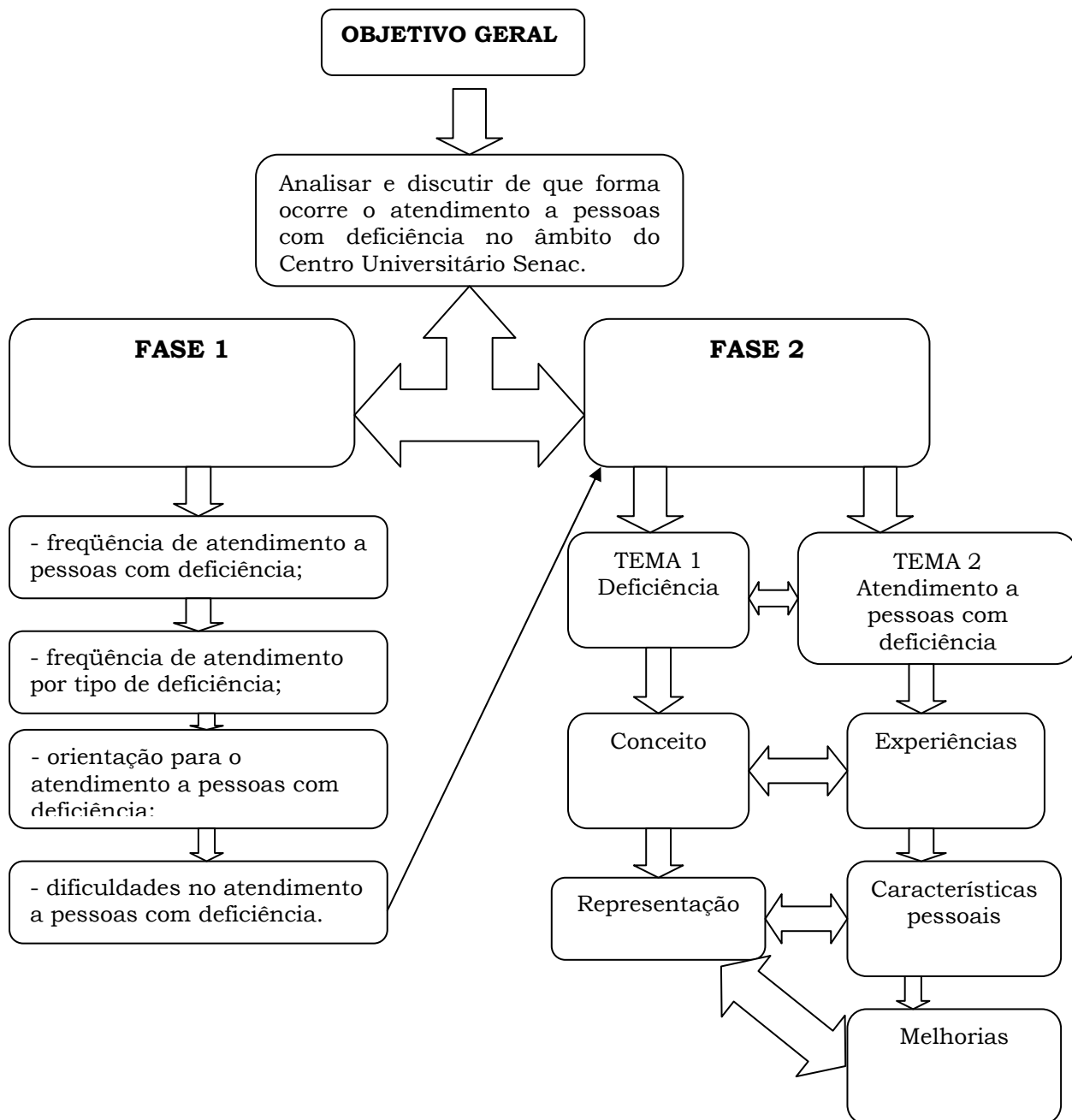


possibilidade de desenvolvimento tanto no campo profissional quanto pessoal e, ainda, o ideal de que todos devem estar preparados para o atendimento:

*“Precisam ter o contato, por que se deixar isolado, a pessoa fica com medo, de como abordar um deficiente auditivo, por exemplo, todos do atendimento tem que saber atender” – colaborador (2).*

Por outro lado, as informações dos colaboradores representam também, oportunidades de mudança no quadro atual em relação ao atendimento a pessoas com deficiência na IES privada, pois os participantes da pesquisa demonstram disponibilidade em se desenvolver, expressada na forma de treinamento. Além disso, o fato de falar e relatar abertamente questões sobre o atendimento a pessoas com deficiência, já aponta-nos um caminho para favorecer a inclusão dessa população no Ensino Superior, pelo menos, no Centro Universitário Senac.

**Figura 4** – Síntese metodológica e conceitual do presente estudo.



## **IV – CONCLUSÕES**

O presente estudo teve origem na necessidade de conhecer, analisar e discutir de que forma ocorre o atendimento a pessoas com deficiência no âmbito de uma IES privada. Conduzido por esse objetivo e sustentado pelos resultados da pesquisa, foi possível chegar a algumas conclusões que serão apresentadas a seguir.

Em relação ao tema 1, que abordou *deficiência: conceitos e representações*, bem como o nível de conhecimento e as representações, verificou-se que de maneira geral, os participantes expressaram uma opinião que podemos resumir, assim: pessoa diferente, ou seja, com alguma necessidade especial (que pode ser a falta de um dos sentidos) que precisa de ajuda, porém merece consideração e respeito.

De fato, a diferença em relação aos demais e a ausência de algo que não possuíam previamente ou que perderam aparecem de maneira predominante nos relatos dos colaboradores. Isso demonstra a construção coletiva da representação social sobre deficiência (CARRÃO & JAEGER, 2000).

Os participantes relataram sobre suas representações de deficiência basicamente a diferença, a necessidade e/ou o problema e pessoa que é dotada de capacidade. Nota-se que tanto a conceituação quanto a representação da deficiência contribuem para a análise do formato do atendimento a pessoas com deficiência no Centro Universitário Senac.

O tema 2 que abrangeu, especificamente, o atendimento a pessoas com deficiência no ambiente da IES privada, os participantes relataram verbalmente informações que puderam ser agrupadas em três subtemas: experiências profissionais, características pessoais e possíveis melhorias. É possível concluir que os colaboradores possuem experiência no atendimento a pessoas com deficiência e

que esta é proporcionada pelas condições estruturais da Instituição que possibilita o acesso de pessoas com necessidades especiais. Ao mesmo tempo em que é um benefício para as pessoas, a estrutura da IES acaba sendo um dificultador para o atendimento na opinião geral dos funcionários. Esse fato se deve à falta de informação sobre a existência das facilidades; sobre as possibilidades de utilização; e quem (pessoas com quais tipos de deficiência) poderia usar os espaços.

Verifica-se que a IES possui os insumos necessários, mas ainda não desenvolveu um sistema efetivo de repasse de informações sobre eles.

Os dados indicam também que os colaboradores acreditam que as facilidades no atendimento se devam às suas próprias características pessoais (“*ser comunicativa*”; “*entender a outra pessoa*”). No geral, o entendimento dos participantes não caminha na direção das responsabilidades da organização em facilitar o trabalho dos funcionários para que o atendimento seja eficiente, e sim o próprio funcionário é que precisa se desdobrar para atender o público.

Sobre atendimento ao público, Ferreira e Mendes (2001), o conceitua como um serviço complexo que coloca em cena diferentes interlocutores, cuja interação social é mediada por distintas necessidades, podendo ser facilitada ou dificultada em função das condições (físicas, materiais, instrumentais, organizacionais) disponibilizadas pela organização. Nota-se que a organização possui papel importante na dinâmica do cotidiano do trabalho, podendo ser um agente causador de facilidades ou de dificuldades. As organizações, incluindo as IES, devem valorizar o contato com o público buscando informar e orientar seus funcionários responsáveis pelo atendimento.

De forma geral, podemos destacar que o atendimento a pessoas com deficiência na IES privada ainda acontece de forma incipiente, pois as dificuldades

para o atendimento apresentam mais complexidade do que facilidades. As facilidades relatadas no atendimento estão baseadas na capacidade do funcionário em se relacionar e resolver problemas. Como dificuldades, os colaboradores, apresentaram relatos verbais que denotam a não existência de repasse de informações sobre a estrutura de acesso para pessoas com deficiência na Instituição. O funcionário que por acaso conhece essa estrutura se destaca por sua condição e interesse pessoal.

Nesse contexto, ainda dentro do tema 2, os participantes são unânimes em considerar que “*treinamentos*” contribuiriam para a melhoria no atendimento a pessoas com deficiência no Centro Universitário Senac. Relatos como esses demonstram o quanto os funcionários estão disponíveis para o desenvolvimento e que percebem que a sua forma de atendimento a pessoas com deficiência pode melhorar.

Conclui-se, ressaltando que as IES devem garantir tanto o acesso quanto a permanência de pessoas com deficiência em suas instalações. A forma como essa população é atendida em suas necessidades gerais dentro de uma IES privada pode demonstrar o quanto a Instituição está realmente preparada para receber esse público. A discussão deste estudo, sob o ponto de vista dos funcionários, parece fundamental para propor a correção de determinadas lacunas deixadas pela IES. É importante notar as possíveis contribuições desta pesquisa tanto para outros estudos acadêmicos quanto para a sociedade, no que concerne à discussão sobre a real inclusão educacional.

Ressalta-se, porém, no presente estudo, as suas limitações. Por se tratar de um estudo de caso, os resultados da pesquisa não são passíveis de generalização. Além disso, recortou-se, diante da proposta, em participantes da pesquisa completa (Fase 1 e 2) apenas 5 funcionários cuja função se caracteriza pelo atendimento ao

público. Esse número é proporcionalmente pequeno em relação ao número de funcionários que trabalham com atendimento (42) na IES privada e em relação ao total de funcionários da IES privada. Destaca-se, apesar disso, que os procedimentos metodológicos foram rigorosamente cumpridos caracterizando a autenticidade científica deste estudo.

É importante também discutir que, embora o número de participantes que não receberam orientação específica para o atendimento de pessoas com deficiência ser elevado (57,1%, ver Tabela 7), estranhamente apenas 11, 1% (Tabela 8) dos funcionários possuem dificuldade nesse atendimento. Esse percentual de funcionários resultou-nos em 5 (cinco) participantes do presente trabalho.

## **V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A reflexão sobre o atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior, a partir da realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, indicou a amplitude do tema. O mesmo envolveu desde o conceito e a representação sobre deficiência até as condições do atendimento propriamente dito, no âmbito das experiências profissionais, das características pessoais e das possíveis melhorias.

Considera-se o conceito de deficiência dentro do contexto social. Conforme propõe Omote (1996) que, para compreender o que é deficiência, não basta olhar para aqueles que são considerados deficientes, mas deve-se olhar para o contexto pelo qual alguém é identificado e tratado como deficiente.

Portanto, entende-se que o atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior envolve um conjunto de fatores, cujos principais, podemos elencar: orientações gerais sobre deficiência e informações sobre os benefícios da estrutura física da IES. Esses fatores são basicamente a eliminação das chamadas barreiras arquitetônicas, atitudinais e das comunicações.

Os dados revelaram que o cotidiano dos atendimentos ocorrem de forma precária, pois as iniciativas estão baseadas na representação sobre deficiência e nas características pessoais dos participantes. Eles não relatam terem recebido orientações específicas sobre o atendimento a pessoas com necessidades especiais. A estrutura física da IES privada que poderia se configurar num facilitador de atendimento acaba tendo efeito contrário; como os funcionários não a conhecem eles não direcionam os possíveis usuários a utilizá-las.

Parece claro notar que, no Centro Universitário Senac, os atendimentos a pessoas com deficiência ficam sujeitos aos funcionários aparentemente dedicados, mas sem a preparação necessária. Não existe uma orientação preventiva, os atendimentos parecem ocorrer na base do “susto” ou “aqui e agora” ou “resolva”.

Cabe às IES viabilizarem a todas as pessoas com deficiência que freqüentam suas estruturas, condições reais de acessibilidade, seja ela física, de comunicação, de sinalização, pedagógica, atitudinal, de equipamentos, de locomoção e digital.

Para que isso se concretize é preciso investir também, em desenvolvimento dos recursos humanos da organização, pois a prestação de serviços educacionais é um bem intangível de difícil mensuração. Nesse ponto, relembramos os autores Freitas e Quelhas (2005, p.83) já mencionados anteriormente, “o foco no atendimento é um grande diferencial já que as empresas podem contar com acesso à mesma tecnologia, o que vai agregar valor, é principalmente o atendimento humano[...]”.

Nesse sentido, os resultados mostram que os participantes estão disponíveis para o desenvolvimento a fim de cumprir sua tarefa principal que é o atendimento, de forma mais eficaz. Trata-se de uma oportunidade para que a IES privada, além de cumprir os dispositivos legais às IES, possa dar um salto de qualidade na recepção dessas pessoas de maneira a contribuir para a permanência delas, podendo assim aproveitar tanto os recursos físicos e tecnológicos disponíveis quanto as ações pedagógicas dos cursos superiores oferecidos.

Outra oportunidade que podemos vislumbrar para o Centro Universitário Senac no contexto deste estudo, é a utilização da experiência benéfica da Universidade de Valladolid na Espanha (VEGA et. al., 2002): propiciar que alunos sem deficiência da Instituição possam ser voluntários no atendimento a pessoas com deficiência dentro da IES privada, a fim de facilitar a vivência dessas pessoas em todos os âmbitos, principalmente o de aprendizagem.

Através do relato do colaborador (2) - “[...]o voluntariado, o preconceito que já foi quebrado com os alunos”- podemos inferir que os alunos estão disponíveis ao desenvolvimento dentro da IES seja no âmbito social ou pessoal. Dessa forma, a IES privada tem a oportunidade de caminhar para o cumprimento da sua responsabilidade como formadora de pessoas, de profissionais e de cidadãos.

## **VI – REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995. 205p.

AMARILIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. *Revista Psicopedagogia*, v.22, n. 67, p. 59-66, 2005

AMARILIAN, M. L. T. M. et.al. Conceituando deficiência. *Revista Saúde Pública*, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1977. 223p.

BRASIL. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília, DF: MEC/SEEP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dadosedespecial.zip>. Acesso em 13 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.786, de 24 de maio de 2006*. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 5 de maio de 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei N.º 10.845, de 05 de março de 2004*, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 5 de maio de 2007.

\_\_\_\_\_. *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; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei\\_prouni.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_prouni.pdf). Acesso em 13 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Relatório sobre a prevalência de deficiência, incapacidades e desvantagens*. Brasília, DF: Ministério da Justiça/SEDH/CORDE, 2004. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/biblioteca.asp>. Acesso em setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 28 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em 28 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Portaria MEC n.º 3.284*, de 07 de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 3.956*, de 8 de outubro de 2001 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000a*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10098.htm>. Acesso em 8 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 10.048 de 8 de novembro de 2000b*. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10048.htm>. Acesso em 8 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (2000)*. Aprovado em 14 de julho de 2000c, Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2007.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial*. Sugestão da SEESP para avaliação das IES com base na Portaria do MEC n.º 1.679/99 e no Decreto n.º 3.298/99, 2000d <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em 20 de novembro de 2006

\_\_\_\_\_. *Portaria MEC n.º 1.679*, de 02 de dezembro de 1999a, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port1679.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1996b*. - 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 providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência do Brasil: Lei n.º 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 21 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>. Acesso em 8 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692.htm>. Acesso em 8 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 39, de 19-12-2002. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. 136p.

\_\_\_\_\_. *Diversidade, Deficiência e Educação. Espaço: informativo técnico-científico do INES*. n.12, Rio de Janeiro, 1999.

CARRÃO, J. e JAEGER, A. A. A corporeidade de Crianças com Síndrome de Down segundo as Representações de seus pais e mães. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n.20, 2000, p. 75-88.

CHALMERS, A.A *Fabricação das Ciências*. São Paulo: UNESP, 1990.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC, *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. 2004-2007.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N., LINCOLN, Y (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

FACHIN, O. *Fundamentos da Metodologia*. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. “Só de pensa em vir trabalhar, já fico de mau humor”: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. *Estudos de Psicologia*. v. 6, n. 1, 2001, p. 93-104.

FORTES, V. G. G. de F. *A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2005.

FREITAS, A. M.; QUELHAS, O. L. G. Análise de critérios para metodologia da qualidade no atendimento ao cliente em empresa educacional. *Boletim Técnico Organização e Estratégia*. LATEC/TEP/TCE/CTC/UFF. v. 2, 2005, p. 82-108.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C.K; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo, Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *ERA – Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar/abr., 1995.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C.K; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo, Saraiva, 2006.

GOODE, W. J.; HATT, P.K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – características gerais da população. Disponível em [http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/sinopse\\_preliminar](http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/sinopse_preliminar). Acesso 28 de outubro de 2006.

KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU, 1980.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.



MAZZOTTA, M. J. da S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. *Cadernos de Pós-graduação*. n. 7. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002, 36p.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MATOS, S. R. Educação, cidadania e exclusão à luz da Educação Especial – retrato da teoria e da vivência. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, 2003, p. 12-19.

MARTIN, B. D. G.de S. Políticas sociais na deficiência: a manutenção da exclusão. *VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais - mesa-redonda: A questão social no novo milênio*. Coimbra, Portugal, setembro de 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, 2006, p.387-405.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade : o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. . *Revista de Educação Especial (UFSM)*, Santa Maria, n.25, 2005, p. 37-48.

NERI, M. et al. *Retratos da Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003, 200p. Disponível em [http://www.fgv.br/cps/Retratos\\_Deficiencia\\_Brasil.cfm](http://www.fgv.br/cps/Retratos_Deficiencia_Brasil.cfm). Acesso em 31 de outubro de 2006.

OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

OLIVEIRA, I. A. Espaço Escolar – território de construção de representações e identidades. *Trilhas*. Belém, v.1, n.2, 2002, p. 56-65.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n. 4, dez, 1996, p. 127-135.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em 27 de maio de 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: Edusp, 2003. 325p.

PINHEIRO, H. L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: Silva, S.; VIZIM, M. (org). *Políticas Públicas, Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência*. Campinas: Mercado das Letras & Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PIOVAM, E. O cotidiano do aluno com necessidades especiais. *Iniciativas, atividades e ações da UFPR acerca da Pessoa com Necessidades Especiais*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 2000.

POPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

SAETA, B. R. P.; POPADIUK, S.; TEIXEIRA, M. L. M. Avaliação de Serviços Educacionais no Ensino Superior: o ponto de vista de alunos regulares e vestibulandos portadores de deficiência. *O&S*. v. 10, n. 27, maio/junho, 2003.

SAETA, B. R. P. *Qualidade de serviços no Ensino Superior para indivíduos portadores de deficiência física*. 2001. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. O contexto social e a deficiência. *Psicologia: Teoria e Prática*. v.1, n.1, 1999, p.51-55.

\_\_\_\_\_. *O indivíduo portador de deficiência mental: encontros e desencontros no processo de preparação do profissional*. 1995. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: universidade e a pessoa com deficiência*, 2001. Disponível em <http://www.apacsp.com.br/>. Acesso em 20 de outubro de 2006.

SASSAKI, R. K. *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, 2006, p. 424-434.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*. v.9, n.3, 1993, p.300-308.

STAKE, R. E. Cases Studies. In: Handbook of qualitative research. 2<sup>nd</sup> ed. In: DENZIN, N., LINCOLN, Y (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista de Educação Especial (UFSM)*, Santa Maria, n.23, 2004, p. 45-52.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência e Informação*. Brasília, v. 32, n. 3, 2002, p. 83-91.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDÉS, M. T. M. et al. *A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil*. Fortaleza: UFC, 2005. Disponível em [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Informe\\_Brasil%20Discapacitados.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Informe_Brasil%20Discapacitados.pdf). Acesso em 7 de setembro de 2006.

VEGA, N. de la R. et al. *El Acceso a Los Estudios Superiores de Las Personas con Discapacidad Física Y Sensorial*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid (España), 2002. 216p.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. *Declaração de Jomtien*, 1990.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: WEBER, M. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1993.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

<http://www.dicionariohouaiss.com.br/index2.asp>.

## **VII – APÊNDICES**

## APÊNDICE (1)

### 1 – QUESTIONÁRIO

1) Você já teve algum contato com pessoas com deficiência na sua função?

Sim                       Não

2) Se sim, qual tipo de deficiência?

Deficiência auditiva

Deficiência visual

Deficiência física

Outras

3) Você já recebeu algum preparo anteriormente para lidar com esse tipo de pessoa?

Sim                       Não

4) Você teve dificuldade para atender essa pessoa em razão da deficiência?

Sim                       Não

5) Se a resposta anterior for afirmativa, favor indicar qual foi a dificuldade encontrada e de que forma você procurou solucioná-la.

## **APÊNDICE (2)**

### **1 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

- 1) O que é deficiência para você?
- 2) Você já teve alguma experiência profissional e/ou pessoal com pessoas com deficiência? Detalhar e/ou explicar.
- 3) Quais são suas dificuldades/facilidades no atendimento de pessoas com deficiência?
- 4) Quais fatores que colaborariam para a melhora do atendimento a pessoas com deficiência?

## **APÊNDICE (3)**

### **1 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS COLABORADORES 1, 2, 3, 4 E 5.**

#### **❖ COLABORADOR 1**

- 1) *“Deficiência para mim é uma pessoa diferente, uma pessoa especial”.*
- 2) *“Aqui no Campus eu atendi uma pessoa em cadeira de rodas, eu achei até difícil por que eu tive que ficar em pé para atendê-la e como eu sou baixinha eu não conseguia vê-la, só que o atendimento foi normal, o único problema era que estava na cadeira de rodas, agora na empresa que eu trabalhei anteriormente eu atendia mais idosos, pessoas assim, que tinham certa deficiência, mas não era deficiente em si. O tratamento era igual assim, com carinho, nunca tive problema não.”*
- 3) *“O problema que eu tive foi só em relação a altura do balcão e facilidades eu teria todas. De resto sem problemas.”*
- 4) *Eu acho que esse treinamento digamos seria uma ótima coisa, um treinamento, eu não sei nunca reparei também se no Campus tem acesso fácil para todo mundo não sei, acho que o acesso também seria bom e eu acho que vagas para essas pessoas por que eu não vejo esse tipo de pessoa estudando assim, por exemplo, deveria ter vagas exclusivas para deficientes, uma coisa assim, que chamasse”*

## ❖ COLABORADOR 2

- 1) *“Deficiência...você fala física assim ou a palavra em si? Com alguma necessidade mesmo especial, né? Ou de visão, ou motora, penso sempre nesse sentido mesmo.”*
- 2) *“Sim, desde época do estágio em biblioteconomia mesmo em bibliotecas, mais com o deficiente físico que é o cadeirante ou funcionário, por exemplo, teve uma época que eu trabalhei na Unip e tinha um funcionário que era cadeirante e oito anos atrás não tinha muita informação era bem menos que hoje, então assim, mesa que não se adaptava a cadeira ao espaço entre as estantes então assim algumas coisas a gente acabou adaptando e outras era impossível, assim, por exemplo, abrir as estantes, não foi possível demorou uns dois anos para acontecer. Aqui no Campus é já muito mais...assim por ser tudo novo, foi pensado muito nisso, usou-se as normas da ABNT, informações gerais, a parte de arquitetura ela tá bem positiva, foi tudo muito pensado para as portas que abrem de uma forma que ajude o cadeirante ou sinalização para o deficiente visual, então, assim, algumas coisas tiveram que ser adaptadas, mas a grande maioria como foi pensado, então, a nossa vivência acaba sendo mais fácil”.*
- 3) *“As facilidades, hoje, aqui no Campus pelo trabalho que o Senac vem fazendo mesmo e a conscientização, digamos assim, das coordenações em procurar dar um treinamento ‘pro’ funcionário tem a questão do voluntariado que querendo ou não abraça esse lado também, o preconceito que já foi quebrado com os alunos, a gente procura aqui, por exemplo, no espaço Braille é não deixar o espaço só para o deficiente, não fica isolado naquele espaço, na verdade ele tem direito e ele usa todos os computadores da biblioteca, então ele vai sentar em qualquer computador ao lado de outro aluno do Centro Universitário ou da comunidade, então, assim, você vê alunos e funcionários trazendo deficientes ou pessoas pelo caminho, então isso ajuda muito o atendimento está meio que geral assim positivo. Ai, a dificuldade, quando uma novidade mesmo, aconteceu com um professor aqui do Campus, não lembro nome dele, acho que é Paulo, o Paulo ele tentou logo que começou aqui o atendimento da biblioteca. Ele não conseguia entrar com a cadeira dele por que tinha uma altura maior ali na porta da biblioteca. Ele brigou muito porque de acordo com a ABNT estava correto, o tamanho acho que era 03 centímetros, mas assim de acordo não dava para ele entrar sozinho com cadeira, foi meio que a gente teve que acionar a Cipa daí passou 1 ano, 2 anos, 1 ano e meio daí conseguimos fazer uma rampinha, né? E*



*aí algumas adaptações assim, você ajudá-lo né? Hoje em dia que a gente sofre no atendimento, por exemplo, no espaço Braille é que quero ler qualquer coisa, se o deficiente quiser ler qualquer coisa não é tão fácil nem tão rápido, você tem que scanear ter esse arquivo em formato eletrônico, as editoras na maioria das vezes não liberam o livro tem essas dificuldades que você tenta acabar com elas rapidamente, né, resolvê-las”.*

- 4) *O ideal é que quando as pessoas estão no atendimento, principalmente aqui na biblioteca, as pessoas trocam muito, a maioria são estagiários que ficam 1 ano no Campus, outro grupo são pessoas que estão estudando, a maioria é universitário, só que o que acontece por estarem no atendimento eles tem contato com muitos outros setores e acabam indo para outros setores o que é muito legal para eles isso, a mudança na equipe é dinâmica. Então, todos os funcionários vão conhecer o espaço Braille, o trabalho e depois vai para o voluntariado para ter essa idéia mesmo do que está ocorrendo no Campus em termos de processo de inserção de deficientes. As pessoas precisam ter o contato, por que se deixar isolado, a pessoa fica com medo, de como que eu vou abordar um deficiente auditivo, aí ele tá ali mas não vou atender, é mais ou menos falar outro idioma, um fica jogando para o outro que vai se sair melhor, quem sabe atender, mas é pior que quando ninguém sabe o idioma, todo mundo sabe que isso pode acontecer, mas imagina para o deficiente é muito ruim, então imagina não pode deixar isso acontecer, todos do atendimento tem que saber atender. Sempre tem aqueles que tomam iniciativa e isso é ótimo por que causa um transtorno e um constrangimento para o deficiente que está ali esperando, fica aquele ar né? Ai eu não pega-lo, onde que eu pego, como que eu pego. Tem que ser informação todo tempo todo mesmo. Hoje, tem duas pessoas da biblioteca que estão aprendendo Libras, então, a gente incentiva também’.*

### ❖ COLABORADOR 3

- 1) *“Então, a deficiência eu acho que seria uma é uma pessoa que ela tem algum tipo de deficiência, eu não sei explicar, mas assim, não que ela precisa de uma ajuda, mas ela tá um pouco deficitária perto das outras pessoas, então no caso da pessoa surda, ela não ouve e ela precisa que a outra pessoa entenda e tenha sensibilidade de se colocar no lugar dela. Isso serve para o deficiente visual, para o cadeirante e a gente não tem essa percepção de se colocar no lugar do outro e entender que ele tem um problema e que é de fácil solução, a gente só precisa ajudar”.*
- 2) *Sim, na verdade eu nunca tive uma relação pessoal antes com nenhum deficiente, nunca tinha tido nenhum problema, antigamente eu trabalhava no Pão de Açúcar Kids com a parte de recreação infantil e eu tive a experiência de ter contato com duas crianças - uma chamava Livia e ela teve um problema cerebral quando nasceu, essa para mim era a mais chocante e eu tinha 16 anos foi uma experiência muito complicada, ela não falava tinha problema na hora de se locomover, ela andava só com uma cadeira e a inclusão dela junto com as outras crianças era muito complicado, as crianças não aceitavam tinha criança que tinha medo e então, muitas vezes ela brincava apenas com o monitor, mas também, isso era um problema do Pão de Açúcar estrutural de não ter um atendimento específico para essa criança. A outra criança que tinha lá não era bem um criança já era passando da adolescência tinha 17/18 anos mas cadeirante ela tinha problemas mentais e não enxergava direito, então, nós adaptamos o jogo de dominó nós colocamos tudo em letras/cores maiores e ela se integrava bem com as crianças e montamos um coral por que ela gostava de cantar. Isso foi um trabalho muito legal que aconteceu. Foram duas primeiras experiências anteriores ao Senac. Quando cheguei ao Senac, eu tive que trabalhar num evento chamado IV Senabraile que era para deficientes visuais. Bom, o evento era fácil, mas como vou incluir, fazer a divulgação do evento para o deficiente visual? Como ele vai chegar até o Campus se as pessoas reclamam que é longe que é de difícil acesso. Então, ao longo de 2005, eu participei de vários cursos e palestras tanto na fundação Dorina quanto na Laramara para buscar essas informações que na verdade acabaram sendo fáceis para e para o espaço Braille que ajudou, mas complicado para os demais setores entenderem, como a comunicação por que para eles era muito simples fazer um e-mail marketing, mas tinha que ser um e-mail marketing acessível, como? Então, assim tudo isso foi tão*

*complicado de se concretizar, mas no final teve todo um sucesso. E, depois, devido ao problema que nós tivemos com as duas alunas surdas tanto eu quanto a Ester que é outra pessoa do atendimento da biblioteca, nós fomos fazer o curso de Libras no Senac lá na unidade consolação. O curso é muito legal, o docente ele é surdo-mudo, o Fábio, então, essa experiência de você ter um professor você tem que aprender é aprender ou aprender para se comunicar.*

- 3) *Então, eu acho que a estrutura do Campus ela é boa, não tem nenhum problema, lógico que assim para o deficiente visual a gente tem o problema de ser tudo muito longe da mobilidade dele aqui dentro, então foi por isso feita a linha tátil antes do Senabraile e essa linha tátil ajudou só que o acontece, muitas vezes ele não é informado na portaria (atendimento da Central de Informações) que tem essa linha, as pessoas não sabem que tem, então, o certo seria a pessoa já abordar e dizer se já conhece e mostrar para ele, olha tem uma linha aqui tátil, por que ele já reconhece a linha tátil é só colocar ele na ponta da linha e mostrar para ele, tem uma linha aqui tátil se você quiser ir para a biblioteca pega a próxima à esquerda e próxima à esquerda, então ele já vai saber que ele tem que ir lá e esquerda, esquerda e ele chega lá. Para o cadeirante é fácil, também tem rampa tem os elevadores e é de fácil acesso não tem problema nenhum, tirando que a linha tátil atrapalha um pouco o cadeirante por que dá aquela tremida, mas era a forma de incluir todo mundo, não tem jeito. E 'pro' surdo eu acho que nós não estamos preparados para atender, eu acho que não existe esse preparo. Se ele chega na P1 (atendimento da Central de Informações) e ele quer se comunicar com a atendente, ele não consegue a não ser que seja pela escrita, o que acaba acontecendo realmente, eu não conheço caso, se elas já passaram por essa experiência, nós aqui da biblioteca sim com as alunas.*

- 4) *Treinamento com as equipes. Eu acho que o mais importante a princípio com o atendimento, com a gente do atendimento, pessoas que estão ligadas diretamente as pessoas que chegarão aqui no Campus. Para o evento que eu te falei – o Senabraile – teve um treinamento com toda a equipe da biblioteca e outras pessoas que participaram voluntariamente. Para a biblioteca foi obrigatória a participação. Esse treinamento deveria ter sido multiplicado e não foi. Eu acho que isso é uma coisa muito importante, pois você pode ser abordado no meio da praça de alimentação por alguém precisando de ajuda e convidamos também os terceirizados – o pessoal da limpeza e dos restaurantes e ninguém participou. Teve até um episódio de distrato nos restaurantes. O Senac deve ter um movimento de inclusão, mas lógico que temos que estar preparados para isso, por que é muito fácil colocar no papel, nós atendemos, nós estamos preparados e na hora não estar preparado”.*

**❖ COLABORADOR 4**

- 1) *“Para mim é alguém que não tem todos os sentidos, não consegue desenvolver todos os sentidos, né?”.*
- 2) *“Já, aqui tem duas deficientes auditivos, né? Eu já conversei com elas, elas vieram pedir informação, então, ficou mais fácil para eu passar informação para elas. Eu tenho mais contato com a ..., esqueci o nome dela, que veio aqui duas vezes ela veio pedir informação, ela tem o cabelo ruivo, eu esqueci o nome, eu percebi que ela era deficiente auditivo, a Cíntia estava aqui e a Cíntia não consegui muito bem falar com ela, porque eles metem as caras, mas ela fala muito menos ainda que o meu irmão e aí eu fui falar com ela, né? A Cíntia falou - agora eu sei por que você está assim se expressando, assim, por que é a maneira que você fala com o seu irmão, tem os deficientes visuais, né? Alguns deles quer seguir a sinalização ou alguns que a gente acompanhe até lá”.*
- 3) *Dificuldade...às vezes eu acho é mais com deficiente visual aqui, né? Não é sempre que eu posso sair ou eles perguntam sobre alguma sinalização, não sei onde fica, para eles lerem, não sei como funciona também, a gente tem um pouco de dificuldade sim”.*
- 4) *“Eu acho que seria um treinamento mesmo, né? Um treinamento com pessoas especializadas a receber os deficientes. Dependendo da deficiência eu não sei como orientar, dependendo da deficiência a gente não sabe, até que aqui tem bastante tem auditivo, visual até físico, aqui tem tudo com que tipo de deficiência, mas a gente não consegue atender, eu consigo que é o pior é o auditivo por ele não saber se comunicar, eu consigo um pouco por isso mesmo, por eu ter contato com o meu irmão, já as outras meninas já não conseguem, então, no caso teria que ter o treinamento, né?”*

**❖ COLABORADOR 5**

- 1) *“Acho que são pessoas com necessidades especiais e que merecem toda consideração e respeito que qualquer pessoa normal, eu acho que não precisa sentir dó por que são tão capazes e tão eficientes quanto, eu acho feio uma pessoa que chega ‘pra’ você e fala que tem dó de uma pessoa deficiente por que na verdade é uma pessoa normal e só tem uma necessidade a mais ou precisa de um apoio a mais uma inclusão maior, alguma coisa, mas são tão capazes quanto”.*
- 2) *“Com deficiência não, só com idoso. Profissionalmente não digo profissional assim sem interesse nenhum visando..., eu fazia Fisio antes de Administração, eu fiz 2 anos de Fisio e aí eu ajudava fazia uns passeios cuidava de idosos, sabe babá de idoso?, ia andar de manhã às 6h da manhã fazendo passeio, alguma coisa. Aqui no Campus uma vez não chegava a ser deficiência mesmo, tipo visual, auditiva alguma coisa, era portador de deficiência mesmo acho que física. Ele estava no andador, foi normal era período de tumulto aqui agosto pós matrícula, então a gente passou ele na frente e atendeu normal, mas era uma coisa bem breve acho que era o pagamento de um atestado de matrícula da filha, uma coisa bem rápida.”.*
- 3) *Eu acho que facilidade que eu tenho, além de ser comunicativa, eu acho que eu tento entender a pessoa então eu acho que cria aquela coisa de relação e você deixa a pessoa mais a vontade. E agora dificuldade é que às vezes por mais que você não tenha uma discriminação você fica sem jeito, você tenta dar uma atenção maior ou tratar de uma forma melhor e acaba criando uma barreira certo impacto será que eu falo assim ou falo desse jeito, faço assim ou faço assado.”*
- 4) *“Eu acho que de estrutura eu acho que é primeiro às vezes teria que ter no atendimento um banco, mas depende às vezes tem portadores que estão na cadeira de rodas não alcançam a estrutura física aqui, um caixa mesmo exclusivo, eu acho que uma coisa, não que seja só destinado a eles mas que seja preferencial no atendimento, tá certo que aqui no Senac eu nunca vi um número grande de pessoas portadoras de deficiência, mas eu acho que seria legal. Em termos de relacionamento é aquilo que eu falei ‘pra’ você de partir de todos os funcionários não só de atendimento, mas interno também todo mundo que trabalha diretamente ou indiretamente com clientes, mas às vezes, você esbarra pelo caminho, eu acho que um treinamento tipo naquela semana da CIPA ou na Sipat fazer alguma palestra ou alguma coisa de inclusão”.*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)