

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**RELATÓRIO FINAL DE PROJETO MACKPESQUISA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE: DEMANDAS  
DOCENTES E DEMANDAS DO GRADUANDO COM  
DEFICIÊNCIA**

**SÃO PAULO, FEVEREIRO DE 2010**

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE: DEMANDAS  
DOCENTES E DEMANDAS DO GRADUANDO COM  
DEFICIÊNCIA**

**GRUPO DE PESQUISA**

**DOCENTES:**

**Ani Martins da Silva – Líder  
Beatriz Regina Pereira Saeta  
Gina Valbao Strozzi  
Maria Eloisa Famá D´Antino  
Raquel Cymrot**

**DISCENTES:**

**Arlete Jordano  
Azenath Clarissa Arcoverde Gomes  
Cynthia Moraes Teixeira**

**SÃO PAULO, FEVEREIRO DE 2010**

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>II. MÉTODO .....</b>	<b>13</b>
PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	13
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	15
<b>III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>19</b>
<b>A. CORPO DOCENTE .....</b>	<b>19</b>
1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES .....	20
2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	23
3. O GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA E SUAS DEMANDAS, NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR	25
4. OUTRAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DO ALUNADO .....	36
5. DEMANDAS DOCENTES POR APOIOS DA UNIVERSIDADE.....	37
<b>B. DEMANDAS DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA .....</b>	<b>43</b>
1. INGRESSO NA UPM: o vestibular.....	43
2. CONDIÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO: dificuldades e facilidades.....	44
3. A VIVÊNCIA DE PRECONCEITO NA UNIVERSIDADE .....	46
4. SENTIMENTOS E VIVÊNCIAS DE EXCLUSÃO .....	47
5. SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE SI NA UNIVERSIDADE .....	49
6. A INCLUSÃO IDEALIZADA PELO GRADUANDO .....	50
<b>IV. CONCLUSÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE: DEMANDAS DOCENTES E DEMANDAS DO GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA

### I. INTRODUÇÃO

As políticas públicas brasileiras, quer no âmbito federal, estadual e municipal, na esteira de orientações e propostas mundiais, estão marcadas, em especial a partir da última década do século passado, pela narrativa da educação inclusiva.

*[...] é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso das políticas de todas as matrizes ideológicas, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (BUENO, 2008:43).*

Suas perspectivas de investigação, expressas nas produções acadêmicas brasileiras, denotam que a ênfase tem recaído sobre a educação básica, com incipientes trabalhos sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.

Segundo Moreira (2005), no Brasil, quase não há pesquisas que explicitem a real situação de pessoas especiais nas universidades, o que poderia indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior. Pacheco e Costas (2005) afirmam que os estudos realizados sobre o acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais, nas Instituições de Ensino Superior - IES - do Brasil, demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio psicopedagógico para atender as demandas existentes.

Para Castanho e Freitas (2005), todos os contextos educacionais, e entre os quais as IES, são responsáveis pela promoção da cidadania e, como tal, têm o dever de oportunizar e incentivar a educação para todos. A este respeito, é possível estender a reflexão um pouco mais além. Hoje, os professores universitários, e os demais envolvidos com esta etapa de ensino formal, não podem mais se omitir de envolvimento com o novo paradigma da educação, desencadeado pela existência e presença da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência.

Este projeto de pesquisa, com vistas a contribuir com as investigações sobre a inclusão de graduandos com deficiência na universidade, foca os dois pólos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, quais sejam, as demandas do corpo docente diante da diversidade do alunado com

deficiência física, visual, auditiva ou múltipla, que tem progressivamente acessado o 3º grau do ensino, e as demandas desse alunado.

O recorte temático faz-se necessário dado sua abrangência e complexidade, porém, e embora centrado nas demandas dos principais agentes institucionais – os professores universitários e os alunos com deficiência –, o tema é circunscrito pelas autoras deste estudo em uma perspectiva crítica, ou seja, assumem que as políticas de inclusão educacional/escolar devem ser compreendidas como uma das expressões das políticas de inclusão social que, em si, mostram-se contraditórias, quando se toma o contexto econômico social na qual têm sido produzidas, qual seja, o sistema capitalista vigente; contradições essas evidenciadas por Patto (2008) em análise da relação inclusão/exclusão no sistema capitalista e sua relação com a educação.

Institucionalizada a partir da década de 60 (Moreira, 2003), a área da Educação Especial, configurada como modalidade de ensino, tem ocupado status secundário nas políticas públicas brasileiras, embora um amplo aparato legal sobre a mesma tenha sido produzido, a partir da Constituição Federal de 1988.

No conjunto dos dispositivos legais produzidos, e de seus desdobramentos discursivos, sinaliza-se para o rompimento de uma trajetória histórica marcada pela exclusão das pessoas com deficiência, em defesa e garantia de direitos de cidadania; narrativa das políticas educacionais extensivas a outros segmentos da população brasileira alijados de direitos fundamentais.

Se os avanços na área jurídica devem ser reconhecidos, há de se considerar, entretanto, que esses, por si só, não alteram a realidade social, caracterizada por posições divergentes e práticas contraditórias no interior de instituições educacionais autodenominadas “inclusivas”.

O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que à ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente e dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo, o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3ª grau, após ter vencido a seletividade da educação básica.

No que toca à acessibilidade de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, os requisitos estão dispostos na Portaria nº 3284/2003 – Ministério da Educação, definidos para instruir os processos de autorização de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior.

As condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências, e em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, constam da referida Portaria, que traz como requisitos mínimos:

- ✓ quanto ao graduando com deficiência física: garantia de acesso aos espaços de uso coletivo, com a eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos próximos às unidade de serviço; rampas com corrimãos ou elevadores; adaptação de portas e banheiros com espaço compatível ao acesso com cadeiras de rodas; barras de apoio nas paredes dos banheiros; lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível ao usuário de cadeiras de rodas (Art. 2º, § 1º, I);
- ✓ quanto ao graduando com deficiência visual: mediante a solicitação do aluno, a instituição deve equipar sala de apoio com máquina de datilografia braille, impressora braille, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para o aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado ao computador (Art. 2º, §1º, II);
- ✓ quanto ao graduando com deficiência auditiva: mediante a solicitação do aluno, a instituição deve propiciar-lhe intérprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas, prevendo-se, ainda, a complementação da avaliação expressa em texto escrito ou quando o exposto não refletir o real conhecimento do aluno. Valorização do conteúdo semântico produzido pelo aluno, o que implica na adoção de flexibilização na correção de provas escritas; estímulo ao aprendizado da língua portuguesa; acesso à literatura e informações sobre as especialidades lingüísticas do aluno com deficiência auditiva, por parte do corpo docente (Art. 2º, § 1º, III).

Se o enfrentamento, pelas instituições de ensino superior, de barreiras das edificações, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, estão asseguradas pela legislação, o seu provimento, em si, não traduz automaticamente no enfrentamento de barreiras de outra natureza implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Moreira (2003), com vistas a colaborar com a efetivação de uma política institucional – Universidade Federal do Paraná –, apresentou em 1997 projeto de ensino, pesquisa e extensão, produzido por Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais, organizado por solicitação da Pró-Reitoria. O projeto propunha-se a acompanhar o processo

de ingresso, acesso e permanência do aluno com deficiência na UFPR e, para tal, fez-se necessário, inicialmente, conhecer a realidade da Instituição referente à demanda.

O mapeamento da demanda foi realizado por meio de entrevistas com os coordenadores dos cursos (51), antecedidas por contato pessoal para apresentação do projeto. No período de 1997 a 1999, a UFPR tinha em seu corpo discente 31 alunos com deficiências: 66% – deficiência física; 19% – deficiência auditiva e 15% – deficiência visual.

A importância de discutir, intervir e viabilizar uma política institucional de inclusão desses alunos, dadas as dificuldades encontradas, foi apontada por 95% dos coordenadores, inclusive com encaminhamento de sugestões referentes ao contexto institucional; discussão e intervenção essas consideradas irrelevantes para 5% dos coordenadores, negando, portanto, possíveis especificidades da demanda a serem levadas em conta na permanência na Universidade, bem como no ingresso dos estudantes.

As coordenações apontaram ainda dificuldades relacionadas: **a)** ao conhecimento pela comunidade universitária da temática, admitindo a existência de preconceitos e discriminações da demanda (21); **b)** dificuldades relacionadas às barreiras arquitetônicas (15); **c)** ausência de assessoramento ao aluno com deficiência (15) e de assessoramento aos professores, por parte de profissionais capacitados, capazes de auxiliá-los na organização de metodologias de trabalho e no encaminhamento didático-pedagógico – “não sabemos por onde começar”, afirmou um dos coordenadores (MOREIRA, 2003:88).

Objetivando conhecer o atendimento às demandas dos 31 alunos com deficiência quanto ao acesso e a permanência na Universidade, os mesmos foram entrevistados, resultando nos seguintes dados: **a)** uso da banca especial no exame vestibular (75%) e o não uso por desconhecimento do recurso ou por terem adquirido a deficiência após o acesso à Universidade (25%); **b)** destacaram como maiores dificuldades enfrentadas na Universidade: o acesso físico a muitos locais onde as aulas ocorrem; dificuldade de acesso à biblioteca; escassez de literatura em braille; ausência de corrimãos em rampas e escadas e de vagas especiais em alguns prédios públicos; falta de intérprete em sala de aula; dificuldade de alguns professores repensarem as metodologias e a avaliação do ensino, inclusive substituindo gráficos, fluxogramas e tabelas por outras questões, para o aluno cego ou com visão subnormal. Os alunos com deficiência física enfatizaram a importância de cadeiras e/ou carteiras adaptadas nas salas de aulas e, aqueles com comprometimento nos membros superiores, a possibilidade de realização de prova oral.

O atendimento de uma parcela das demandas apontadas pelos alunos está assegurado, ainda, pelo Decreto 3298/99, que traz no Capítulo VII – Da Equiparação de Oportunidades –, o que segue:

*As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (Art. 27).*

Estas disposições, conforme apontado no Decreto, devem se aplicar, também, ao processo seletivo para ingresso nos cursos, qual seja, ao exame vestibular (§ 1º, do artigo acima).

Retomando, no conjunto dos conteúdos levantados nas entrevistas, 83% dos alunos, ao referirem-se às dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, asseveraram que essas deixariam de existir se os professores tivessem conhecimentos básicos das deficiências, de metodologias e de procedimentos de ensino e de avaliação adequados às suas necessidades.

*[...] Isso não significa especializar as necessidades atribuídas a esses alunos, mas ultrapassar o modelo de aluno considerado normal e esperado pela instituição escolar. Enfrentar essa questão passa pela mudança de conceitos e paradigmas, implicando, logicamente, em orçamento e vontade política (MOREIRA, 2003:90).*

A autora conclui pela importância de organizar, no ensino superior, serviços e/ou programas institucionais de apoio à demanda dos graduandos com deficiência, que possa colaborar na troca de experiências e viabilizar estratégias e procedimentos educativos mais consonantes com a tão propalada igualdade de oportunidades.

No que toca à formação de recursos humanos, há de se registrar avanços nos cursos de licenciaturas em geral, nos cursos ligados à área de saúde, de serviço social e demais cursos superiores, com a recomendação do Ministério da Educação para a inclusão da disciplina Aspectos Éticos – Políticas Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, ou de conteúdos ligados à Educação Especial (Portaria nº 1793/94); e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; implantação que deve ser iniciada nos cursos de educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (Decreto nº 5.626/2005).



São iniciativas relevantes e necessárias, considerando que tem sido constatado em investigações sobre as ações docentes junto às pessoas com deficiência dificuldade de promover aprendizagens e participação (VITALIANO, 2002; SANTOS, 2002; BEYER, 2003 e 2006).

A literatura tem apontado iniciativas voltadas à capacitação de professores, particularmente, daqueles que atuam no ensino fundamental. Nessas pesquisas, e em outras (EIDELWEIN, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006), encontramos indicações de que as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos de graduação, de pós-graduação e em programas de formação continuada, preparação de professores e profissionais da educação para atuarem frente à diversidade. Ao examinarmos essas análises, notamos que nas universidades os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (VITALIANO, 2002; RODRIGUES, 2004; EIDELWEIN, 2005; CASTANHO e FREITAS, 2005; PACHECO e COSTAS, 2005; BEYER, 2006).

Fernandes e Almeida (2007), em estudo realizado em Portugal, com universitários que apresentavam deficiências sensoriais e motoras revelam que taxas elevadas de abandono e insucesso são decorrentes não somente das barreiras físicas existentes nos *campi* e de problemas de adaptação dos professores com seus alunos com deficiência, mas, principalmente, da falta de autonomia e baixa auto-estima destes discentes.

As questões pessoais protagonizam reflexões como a de Moreira (2005) acerca da inclusão do aluno com necessidade educacional especial no ensino superior e o desafio da universidade em transformar o acesso à denominada educação inclusiva. A autora ressalta que não se pode perder de vista que faz parte do cenário de exclusões, de toda ordem, as pessoas com necessidades educacionais especiais que foram, e ainda são, representadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo.

O estudo realizado por Pessini, M. A.; Silva, R. O.; Silva, V. O. (2007) também deve ser mencionado, posto que investiga o problema da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino universitário, em uma instituição particular, ouvindo os próprios protagonistas, ou seja, participaram da pesquisa cinco alunos com deficiência, sendo três com deficiência física e duas auditiva. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, como instrumento para a coleta de dados, e os resultados, após análise de conteúdo, revelaram que os alunos com deficiência enfrentam muito mais dificuldades relacionadas aos aspectos psicopedagógicos e psicossociais do que aos ambientais/estruturais.

Nesta mesma direção trazemos a pesquisa realizada por Michels e Dellecave (2005), que analisaram as condições de oferta do ensino inclusivo na universidade, na perspectiva dos professores. Participaram do estudo nove professores de uma Universidade de Santa Catarina, que tinham alunos com necessidades especiais em sala de aula. Utilizaram para a coleta dos dados a entrevista estruturada, gravada em áudio e transcrita integralmente, e o tratamento dos dados seguiu os preceitos da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1991). As análises empreendidas indicaram que os professores necessitam de mais subsídios que garantam a qualidade da prática inclusiva, uma vez que apresentam muitas dificuldades ao lidar com o aluno com necessidades especiais em sala de aula. As dificuldades apontadas referiram-se à seleção de estratégias de ensino e avaliação. As autoras concluíram que os educadores devem se conscientizar do seu papel no processo inclusivo, pois são eles que mediam as relações do processo de ensino-aprendizagem, afastando o preconceito e contribuindo com um ensino de qualidade.

Para tanto, novos desafios se impõem aos professores universitários, cabendo-lhes envolver-se com o novo paradigma da educação, dada a crescente presença no interior das instituições de ensino superior da diversidade humana, requerendo, por vezes, recursos e apoios especializados, além de atitudes de abertura à convivência com as diferenças, pois “os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados [...]” (FERREIRA, 2003:272).

Assim, projetar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e administrativas, o enfrentamento, por todos, das barreiras atitudinais, reconhecendo a existência das diferenças, e principalmente valorizando-as. Sabemos ser esse um processo complexo e gradativo, porém é o caminho possível para reduzir o hiato entre o discurso teórico, as práticas e os dispositivos legais; considerações essas cabíveis a qualquer nível de ensino.

Nesse sentido, espera-se que aos graduandos com deficiências sejam oferecidas condições a partir das quais os mesmos possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente por ações e interações vivenciadas nos processos de ensino, que podem atuar como facilitadoras da permanência do graduando.

No Estado do Paraná – Universidade Estadual de Londrina, está em curso outra iniciativa institucional que implantou em 1992 o Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – PROENE, amparando-os desde o acesso ao vestibular à colação de grau, programa que é assegurado por meio de normas e disposições

regimentais. Constituído por equipe interdisciplinar das áreas da medicina, psicologia, educação e serviço social, os profissionais respondem pela análise, orientação, encaminhamento e acompanhamento de estudantes com deficiência, distúrbios de aprendizagem, doenças crônicas e comprometimentos emocionais. As estratégias viabilizadas para o atendimento das diversas e variadas necessidades dos estudantes comportam, dentre outras, a articulação com órgãos e setores da Instituição, com vistas à remoção de barreiras arquitetônicas; eliminação gradual de barreiras atitudinais, por meio de informação, de reflexões acerca da diversidade humana, eliminação de barreiras pedagógicas, como aquisição e adaptação de recursos instrucionais e didáticos (FERREIRA, 2003).

Trata-se, segundo a autora citada, de um programa abrangente, assumido pela Instituição que tem buscado assegurar efetivas condições para a aprendizagem e participação desses estudantes na vida acadêmica.

*Na permanência, a história de vida de cada estudante e a vivência universitária estão permeadas por relações interpessoais, pedagógicas, administrativas e burocráticas, as quais revelam situações e contradições que vão determinando a construção de sua própria história no processo acadêmico (OLIVEIRA e CARMO, 2003:287-8).*

Para Oliveira (2003), acessibilidade em ambiente universitário compreende todas essas interpretações que poderão proporcionar aprendizagem, ensino e formação profissional com qualidade.

Se a legislação e o discurso docente se tornaram “inclusivos”, cabe investigar as práticas, pois: “[...] é preciso não invocar o nome da inclusão em vão, tentando ‘mapear’ esta distância entre os discursos e as práticas” (RODRIGUES, 2006:302).

Assim, sem negar a relevância do papel dos coordenadores de cursos e diretores, as autoras deste estudo propõem focar a investigação no corpo docente e discente (com deficiência) da Universidade, conhecendo suas demandas, pois uma vez mapeadas e levadas ao conhecimento de seus dirigentes, será possível delinear um programa de intervenção institucional.

Entende-se que qualquer iniciativa direcionada à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior passa, necessariamente, por ações, sentimentos e atitudes vivenciadas pelo corpo docente no enfrentamento das questões e inquietações relacionadas à diversidade humana, dentre essas as diferenças marcadas pela deficiência.

De conformidade com a Ordem Interna 31-2007, da Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que consolida a existência de Comissão de Planejamento Específica para a Adequação às Normas de Acessibilidade, permanência e desenvolvimento de

atividades acadêmicas nos *campi* da UPM, considerando a necessidade de ampliação de estudos e implementação relativa aos alunos com deficiência no âmbito da Universidade, a pesquisa ora apresentada vem responder a uma das demandas contidas na referida Ordem Interna. Assim, acreditamos estar propondo uma investigação que atenda a preocupação da Universidade no sentido de dar sustentabilidade à adequada formação dessa parcela de seu alunado.

Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa: conhecer a realidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie acerca da inclusão de graduandos e pós-graduandos com deficiência, em seus diferentes cursos e programas, com vistas a oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado. Como objetivos específicos estabeleceu-se identificar os graduandos e pós-graduandos com deficiência, mapeando suas demandas, e analisar suas condições de permanência nos cursos ou programas frequentados; identificar e analisar as demandas dos professores para a inclusão de alunos com deficiência; analisar e correlacionar as demandas identificadas junto ao corpo docente e as apresentadas pelo corpo discente com deficiência.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam favorecer o delineamento de uma proposta de implementação de serviço de apoio aos graduandos com deficiência e de suporte ao corpo docente da UPM, justificando, desse modo, a relevância da investigação.

## II. MÉTODO

A pesquisa, de orientação mista, com ênfase qualitativo-descritiva, foi realizada por meio de levantamento de dados nos *campi* São Paulo e Tamboré da Universidade Presbiteriana Mackenzie, este último por oferecer cursos específicos (Educação Física e Fisioterapia), o que não ocorre no *campus* Campinas, cujos cursos oferecidos são comuns aos de São Paulo, motivo pelo qual não integrou a pesquisa.

A coleta de dados foi iniciada após a entrega da Carta de informação à Instituição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, pelo Magnífico Reitor (anexo 5), com prévia aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Humanos da UPM.

### PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados, em três diferentes etapas, a saber:

- a) Mapeamento de alunos com deficiência no 1º semestre de 2009** – tal mapeamento foi obtido por meio de formulário (anexo 1) enviado aos Coordenadores dos Cursos de Graduação e Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, pelos diretores dos Centros e das Faculdades. Esta etapa foi precedida por contato feito por uma professora integrante da Pesquisa com os diretores dos Centros e Faculdades, que lhes apresentou o formulário e, posteriormente, enviou-os por e-mail para que o diretor os encaminhassem aos coordenadores de Cursos e de Programas de Pós-Graduação de sua Unidade. Do total de 36 coordenações, sendo 27 de Cursos de Graduação e 9 de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, 14 enviaram-nos o formulário, quais sejam: Educação Física, Ciências Biológicas, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia (CCBS); Teologia (EST); Arquitetura e Urbanismo (FAU); Filosofia (CCH); Propaganda, Publicidade e Criação, Jornalismo, Letras, Pós-Graduação em Letras e Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (CCL).

Foi informado, por 9 (nove) dos Coordenadores dos Cursos e Programas acima, a presença de 14 graduandos com deficiência em seus respectivos Cursos:

- ✓ 10 com deficiência física: Curso de Filosofia (1), Propaganda, Publicidade e Criação (3), Jornalismo (1), Educação Física (1), Ciências Biológicas (1), Psicologia (1), Nutrição (1), e Programa de Pós-Graduação em Letras (1);
- ✓ 2 com deficiência visual: Cursos de Jornalismo e Fisioterapia;

✓ 2 com deficiência auditiva: Cursos de Educação Física e Nutrição.

Embora pouco representativo do número de graduandos com deficiência que frequentam a UPM, iniciou-se contato com os mesmos para a coleta de dados por meio de entrevistas, conforme previsto no Projeto de Pesquisa.

**b) Questionário e entrevista semi-estruturada (anexo 3)** – dos 14 alunos com deficiência indicados pelos coordenadores de Cursos e Programas de Pós-Graduação apenas cinco alunos com deficiência física participaram desta etapa de coleta de dados (cf. quadro 1). A perda amostral deu-se em função: colação de grau no semestre anterior (1); mãe impossibilitou contato telefônico com a filha, por não concordar que a mesma participasse da pesquisa (1); por terem declinado do convite (3); ter apenas baixa visão e não se considerar deficiente (1); não ter sido possível localizá-lo (1); ter leve perda auditiva, segundo o mesmo (1) e negação de perda auditiva (1).

Diante dos dados acima, as entrevistas foram individuais, com os 5 (cinco) graduandos com deficiência física, e não em grupo, com amostras de “casos críticos” (Santos, 1999), como havíamos previsto no Projeto. As mesmas foram realizadas no *campus* São Paulo, por uma das pesquisadoras.

Desta feita, os dados apresentados e analisados no capítulo seguinte referem-se a demandas de graduandos com deficiência física, cujas necessidades específicas não são representativas do grupo que frequenta a Universidade. Os entrevistados são usuários de muletas (3) andador (1) e cadeira de rodas (1), com prejuízos apenas nos membros inferiores (cf. quadro 1).

A participação dos alunos entrevistados foi voluntária, com prévio esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, com aceite e autorização, por escrito, de participação na mesma (anexo 4). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, e os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1977).

**c) Levantamento de dados, por meio de questionário (anexo 2)** – os dados foram obtidos junto aos professores dos *campi* São Paulo e Tamboré, por meio de questionário, com o principal objetivo de conhecer as demandas do corpo docente no que se refere às ações didático-pedagógicas em classe integrada por aluno com deficiência, bem como seus conhecimentos dos direitos prescritos a esses alunos, conforme legislação específica. O questionário foi composto por onze questões fechadas e uma aberta, e as variáveis de interesse contemplados foram: gênero do

professor; faixa etária; área principal de formação; unidade universitária de origem; localização do *campus* de sua unidade de origem; cursos nos quais o professor leciona; tempo de docência no ensino superior e na UPM, em faixas; experiência ou não com aluno com deficiência tanto no ensino superior como nos últimos quatro anos na UPM; tipo de deficiência do aluno para o qual leciona (física, auditiva e visual); se leciona para aluno com outra condição essencial não referida à deficiência e, em caso afirmativo, qual(is) a(as) condição(ões) apresentadas pelo aluno. Outras variáveis contempladas foram as necessidades de natureza diversa que o aluno com deficiência pode ter e as condições diferenciadas para o atendimento às demandas específicas e essenciais do aluno com deficiência física, visual e auditiva, facilitadoras de sua permanência na universidade. Por fim, e em questão aberta, foi solicitado ao professor que especificasse o(s) tipo(s) de apoio que a UPM poderia lhe oferecer para melhor atender as demandas do aluno com deficiência.

Os questionários foram disponibilizados em locais de assinatura de ponto dos professores, com anotação pelo próprio professor da data de recebimento e de entrega do mesmo, em envelope individual e sem identificação. Tal procedimento garantiu o anonimato de resposta e o não constrangimento no caso de recusa em participar da pesquisa, uma vez que não foi verificado se o questionário depositado estava ou não preenchido. No corpo do questionário foi solicitada a devolução do mesmo, ainda que em branco, tornando desta forma seu preenchimento facultativo.

## **PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

O questionário foi respondido por 752 professores (53.9%), dentre os 1394 existentes nos dois *campi* da Instituição.

A amostra não pode ser considerada probabilística, pois os professores que responderam à pesquisa não foram sorteados da população de professores da Universidade Presbiteriana Mackenzie, dos *campi* São Paulo e Tamboré, e concordaram em participar da mesma, porém esta amostra pode ser considerada criteriosa uma vez que o critério de amostragem foi objetivo, com seu protocolo descritivo inequívoco, produzindo amostras com as mesmas propriedades, independente de quem as selecionou (BOLFARINE; BUSSAB, 2005).

Depois de realizada a coleta, os dados foram tabulados, consolidados e, a fim de verificar a consistência interna das respostas obtidas, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para a questão sobre as necessidades de natureza diversa que o aluno com deficiência pode ter (escala de 1 a 5), e para as questões sobre as condições diferenciadas para o atendimento às demandas específicas do aluno com deficiência física, visual e auditiva (escala de 0 e 1). Quando o coeficiente alfa de Cronbach resulta superior a 0,70, é considerado aceitável na maioria das situações de pesquisa (REIS; FERREIRA, 2000).

A seguir foi realizada uma análise estatística dos dados por meio de análise descritiva das variáveis já mencionadas, construindo-se gráficos e tabelas e cálculo de estatísticas como média, desvio padrão, coeficiente de variação, quartis, mínimo e máximo.

Após a análise descritiva, foram realizados testes de independência. A fim de testar se existe independência entre um par de variáveis aleatórias, utilizou-se o teste Quiquadrado com grau de liberdade (g.l.) igual a  $(1 - 1)(c - 1)$  com 1 e c respectivamente iguais ao número de níveis da 1ª e da 2ª variável (número de linhas e número de colunas). Calcula-se:

$$x^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}} = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{o_{ij}^2}{e_{ij}} - n$$

Com  $o_{ij}$  igual ao valor observado da célula ij e  $e_{ij}$  igual ao valor esperado da célula ij calculado por meio do produto das marginais da observação  $o_{ij}$  dividido pelo tamanho da amostra.

Quando a tabela de contingência dos dados não for 2 X 2 a prova Quiquadrado pode ser aplicada somente se o número de células com frequência esperada menor que cinco for no máximo 20% do total de células e se nenhuma célula tiver frequência esperada menor que um. Se essas condições não forem satisfeitas pelos dados na forma em que foram coletados originalmente, o pesquisador deve combinar categorias de modo a aumentar as frequências esperadas nas diversas células. Se em uma tabela 2 X 2 não for possível se realizar o teste de independência Quiquadrado, deve-se utilizar o teste Exato de Fisher (CONOVER, 1999; MONTGOMERY; RUNGER, 2009).

Utilizou-se o teste não paramétrico de Friedman (CONOVER, 1999) para testar se as notas médias atribuídas às necessidades de natureza diversa do aluno com deficiência foram as mesmas. A fim de auxiliar a interpretação do teste de Friedman foi construído um gráfico com os intervalos com 95% de confiança para as notas médias atribuídas às diversas necessidades e um gráfico contendo todos os gráficos de Boxplot para as notas atribuídas às diversas necessidades. O Boxplot é um gráfico em formato de caixa com o nível superior



dado pelo 3º quartil e o nível inferior pelo 1º quartil. A mediana é representada por um traço no interior da caixa e segmentos de reta são desenhados da extremidade da caixa até os valores máximo e mínimo que não sejam observados discrepantes (possíveis *outliers*). A representação gráfica através do Boxplot fornece, entre outras informações, a variabilidade e a simetria dos dados (MONTGOMERY; RUNGER, 2009).

Todos os testes de hipótese foram com nível de significância de 5% e seus respectivos descritivos (valor-P) calculados sendo, portanto, rejeitadas as hipóteses quando seus respectivos níveis descritivos foram menores que 0,05.

A análise dos dados foi realizada com a utilização do programa Minitab®.

Os objetivos da entrevista voltaram-se à investigação das concepções dos alunos acerca da inclusão e suas principais necessidades na Universidade e frente ao Curso frequentado. A intenção, pois, foi analisar o discurso, o relato com suas emoções e seus valores, pois este constituiu a expressão da percepção subjetiva da identidade do sujeito enquanto ‘locutor’ de suas peculiaridades. Queiroz (1998) faz distinções precisas entre várias formas de coletas de dados orais e define o depoimento como:

*Ao recolher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério (QUEIROZ, 198: 20-21).*

E, entendendo que para qualquer análise e interpretação exige-se um esforço de desconstrução e construção que caracteriza, de forma explícita, a intervenção do pesquisador sobre o material empírico estudado, este trabalho parte do conteúdo relatado, para buscar, dentro dele – por meio de análises que não esgotam a possibilidade de muitas outras interpretações – subsídios para a compressão de comportamentos, atitudes, conhecimento e valores que constituem a especificidade do aluno com deficiência na Universidade.

Para tanto, os conteúdos obtidos nas entrevistas foram organizados em seis categorias de análise, a saber: a) ingresso na UPM: o vestibular; b) condições de acompanhamento do curso: dificuldades e facilidades; c) vivência de preconceitos na Universidade; d) sentimentos e vivências de exclusão; e) sentimentos e percepções de si na Universidade; f) a inclusão idealizada pelo graduando.

A análise correlacional proposta no projeto de pesquisa, entre as demandas dos docentes coletadas por meio dos questionários e das demandas dos discentes, coletadas por meio de entrevistas, não pode ser realizada posto que o número de alunos entrevistados não

foi significativo ( apenas cinco e com deficiência física leve), e nenhum aluno com deficiência visual e auditiva cujas demandas são específicas a cada condição.

### III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### A. CORPO DOCENTE

A Universidade Presbiteriana Mackenzie congrega nos *campi* São Paulo e Tamboré 9 unidades universitárias, entre centros e faculdades, totalizando 27 cursos de graduação e 9 programas de pós-graduação.

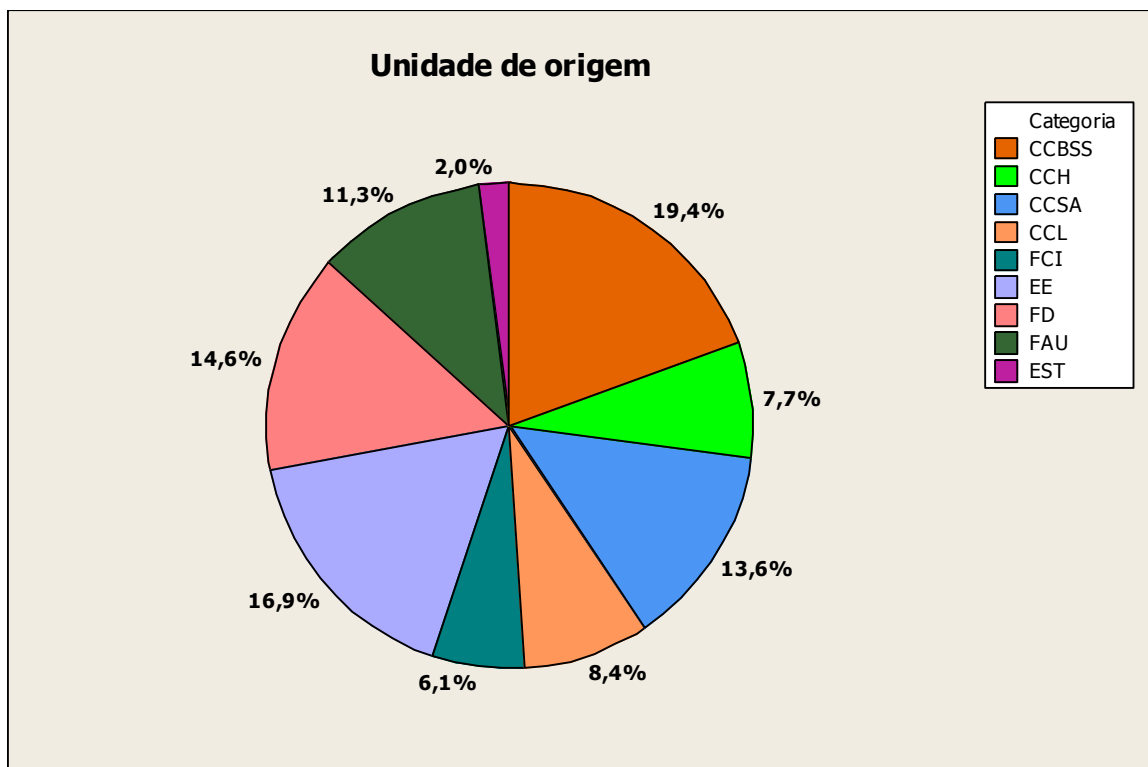
Conforme tabela abaixo, foram distribuídos nos *campi* São Paulo e Tamboré, nas nove Unidades Universitárias, 1394 questionários de acordo com o número de professores por Unidade, informado pelos Recursos Humanos da Universidade, e destes apenas 752 foram respondidos, o que equivale a uma amostra de 53,9% dos professores.

**Tabela 1 – Universo de professores por Unidade Universitária – *campi* São Paulo e Tamboré**

Nº	UNIDADES UNIVERSITÁRIAS	SUJEITOS POTENCIAIS (100%)	AMOSTRA (%)
1.	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS	184	146 (79,3%)
2.	Centro de Ciências e Humanidades – CCH	75	58 (77,3%)
3.	Centro de Ciências Sociais e Aplicadas – CCSA	317	102 (32,1%)
4.	Centro de Comunicação e Letras – CCL	161	63 (39,1)
5.	Faculdade de Computação e Informática – FCI	78	46 (57,7%)
6.	Escola de Engenharia – EE	168	127 (75,6%)
7.	Faculdade de Direito – FD	197	110 (55,8%)
8.	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU	188	85 (45,2%)
9.	Escola Superior de Teologia – EST	26	15 (57,7%)
<b>Total</b>		<b>1.394 (100%)</b>	<b>752 (53,9%)</b>

Pode-se observar as três Unidades com maior participação na pesquisa: nº 1, nº 2 e nº 6, com amostras, por Unidade, situadas entre 75% a 79%; as três Unidades com menores índices de retorno, não tendo atingido 50%: nº 3, nº 4 e nº 8; as Unidades com percentual de retorno acima de 55% foram as nº 5, nº 7 e nº 9, embora não tenham atingido 60%.

Ao tomarmos o total da amostra (752 = 100%), a representação dos professores por Unidade de origem se apresenta conforme segue.

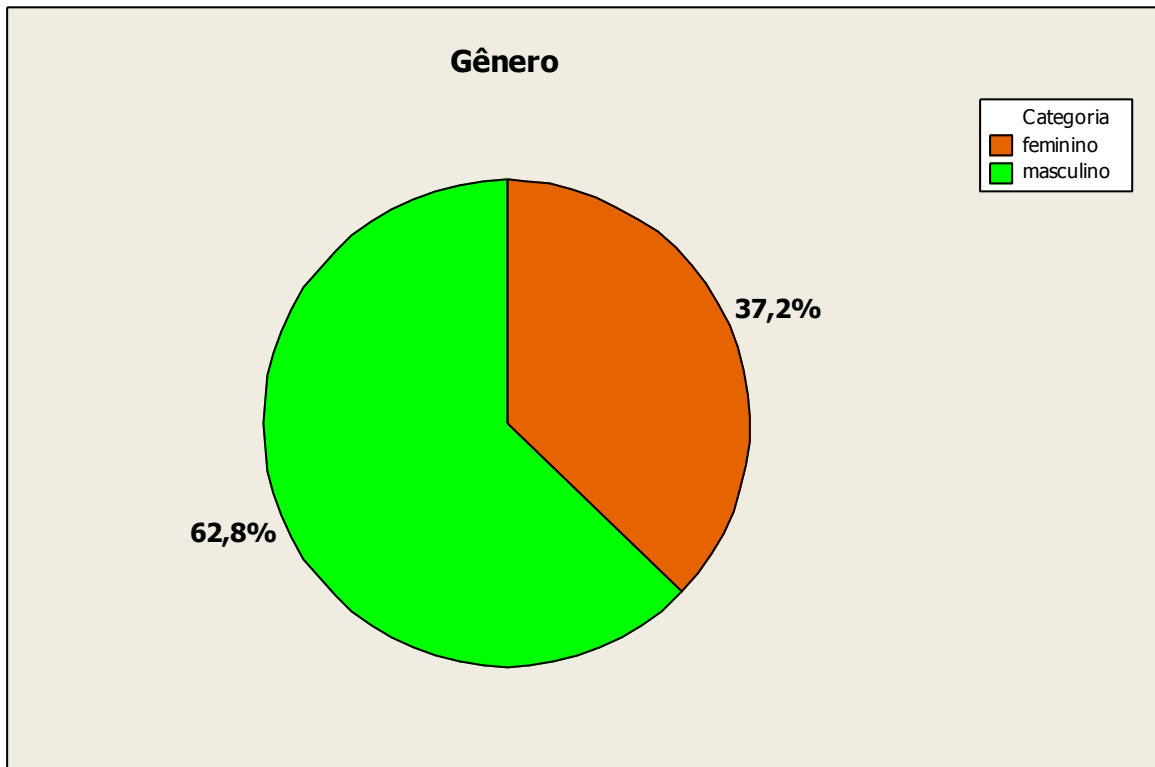


**Gráfico 1: Unidade de origem do professor da amostra.**

A distribuição dos percentuais acima dos sujeitos efetivos da pesquisa tem a seguinte correspondência numérica por Unidade de origem (cf. tabela 1): CCBSS – 146 professores (19,4%); CCH – 58 professores (7,7%); CCSA – 102 professores (13,6%); CCL – 63 professores (8,4%); FCI – 46 professores (6,1%); EE – 127 professores (16,9%); FD – 110 professores (14,6%); FAU – 85 professores (11,3%); e EST – 15 professores (2,0%), totalizando 752 professores, sendo 686 (91,2%) do *campus* São Paulo e 66 (8,8%) do Tamboré.

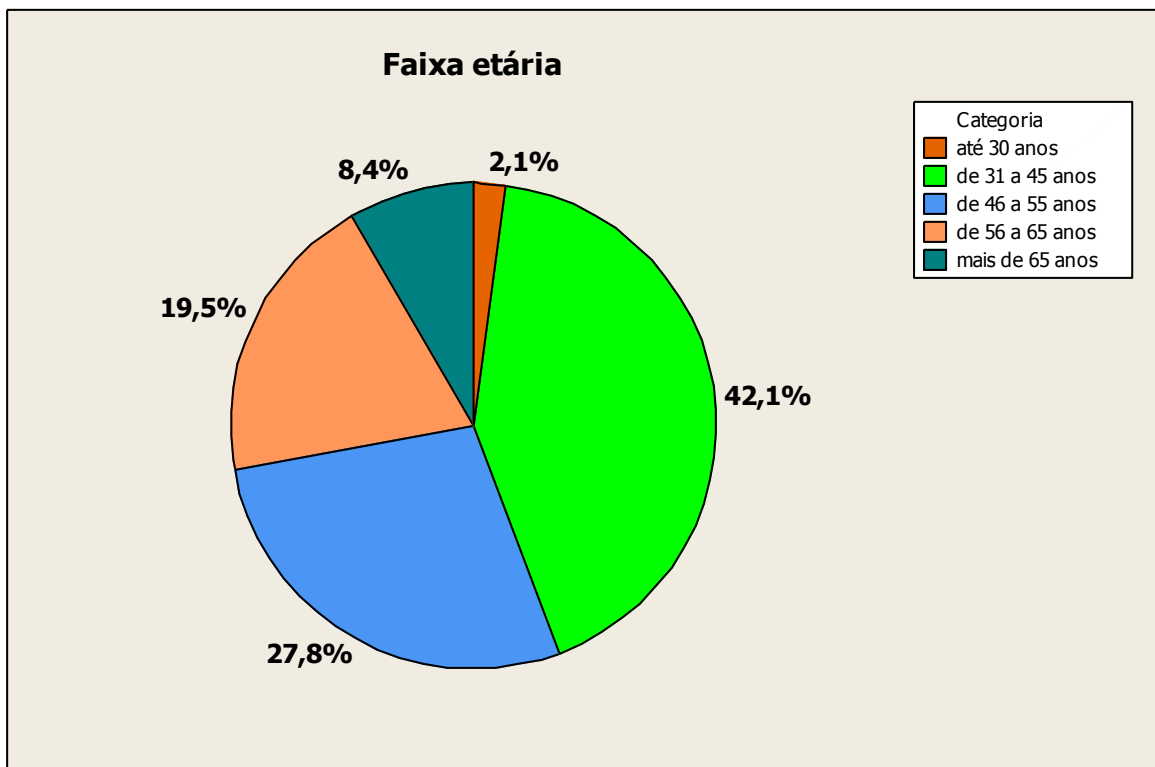
## 1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

Na análise dos dados, no que toca à caracterização da amostra, por gênero e faixa etária, temos 275 professores do sexo feminino e 465 do sexo masculino, correspondendo a 740 professores, pois 12 professores não informaram o sexo. A distribuição do grupo na categoria sexo está ilustrada no gráfico abaixo.



**Gráfico 2. Caracterização dos docentes por gênero**

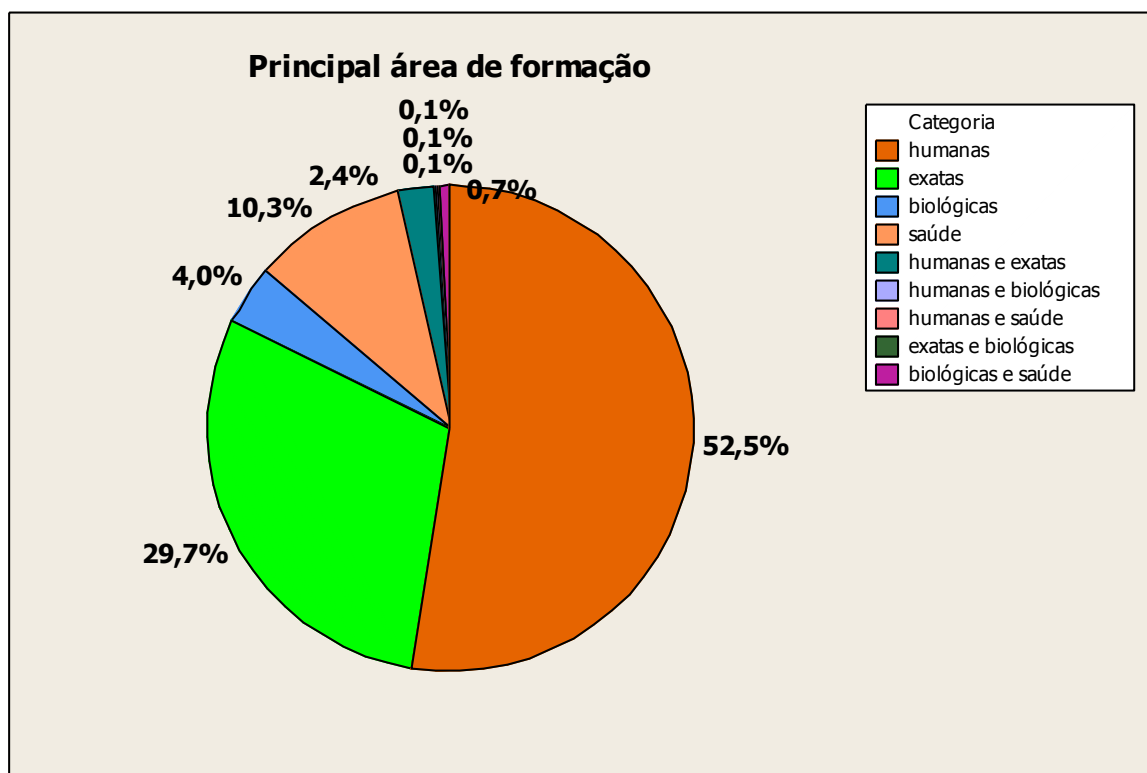
A predominância masculina se evidencia, com 62,8% (465) de homens e 37,2% (275) de mulheres. Trata-se de um grupo relativamente jovem, conforme gráfico abaixo.



**Gráfico 3. Caracterização dos docentes por faixa etária.**

Dos 748 professores que informaram sua faixa etária, 2,1% (16) têm até 30 anos; 42,1% (315) estão na faixa de 31 a 40 anos; somados estes percentuais, temos 44,2% (331) da amostra com até 40 anos. Na extremidade etária, entre 51 a 70 anos, há 19,5 (146) com até 60 anos e 8,4% (63) entre 61 e 70 anos. Portanto, tem-se 27,9% ou 209 professores nos dois últimos intervalos etários, percentual esse coincidente com a faixa média de idade, pois 27,8% (208) dos professores informaram ter entre 41 a 50 anos de idade.

Na caracterização da amostra por área de formação, foram obtidos os dados expressos no gráfico que segue.



**Gráfico 4. Perfil dos docentes por área de formação.**

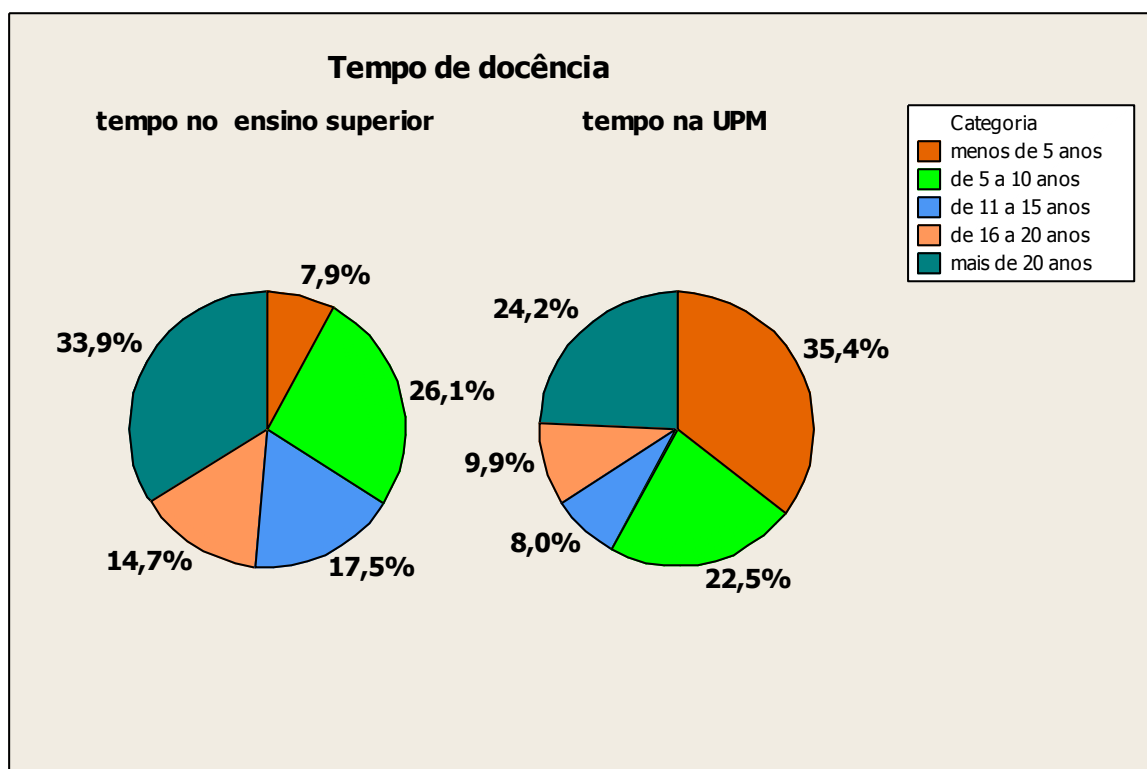
A formação predominante recaiu na área de humanas com 394 professores (52,5%), seguida de exatas, com 223 professores (29,7%), 77 na área da saúde (10,3%), 30 em biológicas (4,0%), com 26 professores (3,4%) formados em duas áreas, e destes 18 (2,4%) em humanas e exatas, 5 (0,7%) em biológicas e da saúde; 3 professores ((0,3%) com formação nas áreas de humanas e biológicas, humanas e da saúde, exatas e da saúde. Dois dos 752 professores da amostra não informaram sua área de formação.

## 2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O tempo de docência no ensino superior e na UPM, tomado como variável indicativa de maior ou menor probabilidade do professor ter trabalhado com graduando com deficiência, está expresso na tabela e no gráfico que seguem.

**Tabela 2. Perfil dos professores por tempo de docência.**

TEMPO DE DOCÊNCIA		
ANOS	ENSINO SUPERIOR	UPM
Até 5	59 (7,9%)	200 (35,4%)
6 a 10	196 (26,1%)	127 (22,5%)
11 a 15	131 (17,5%)	45 (8,0%)
16 a 20	110 (14,7%)	56 (9,9%)
Mais de 20	254 (33,9%)	137 (24,2%)
<b>Total</b>	<b>750 (100%)</b>	<b>565 (100%)</b>



**Gráfico 5. Perfil dos professores por tempo de docência**

A caracterização da amostra por tempo de experiência no ensino superior (750 professores) e na UPM (565 professores) foi assim configurada: a) no máximo há 5 anos, com 59 professores (7,9%) no ensino superior e 200 (35,4%) na UPM, sendo possível inferir, portanto, que destes últimos 141 trabalham apenas na UPM; entre 6 a 10 anos de experiência no ensino superior, temos 196 (26,1%) professores do total de 750 (100%) e 127 (22,5%) do total de 565 (100%) com esse tempo de experiência na UPM, ou seja 69 professores tiveram experiências anteriores à entrada na UPM. Situação essa que se repete com os que informaram tempo de docência entre 11 a 15 anos: 131 professores (17,5%) no ensino superior e 45 (8%) na UPM; bem como para aqueles com mais de 20 anos de experiência: 254 (33,9%) professores no ensino superior e 137 (24,2%) na UPM.

Cabe lembrar que estes percentuais não só não expressam a totalidade do corpo docente dos *campi* aqui considerados, bem como que apenas 565 professores, dos 752 que responderam o questionário, informaram o tempo de trabalho na UPM. Entretanto, consideramos que o tempo de experiência no 3º grau de ensino, e a demanda ainda reduzida, porém crescente, de graduandos com deficiência, podem ser correlacionados. Dito de outra forma, a possibilidade de ter tido em suas classes graduandos com deficiência, é maior para o professor com mais tempo de experiência no ensino superior e na UPM, inclusive com diferentes tipos de deficiência, e com outras condições especiais.

**Tabela 3. Experiência do professor com graduando com deficiência e com graduandos com outras condições especiais**

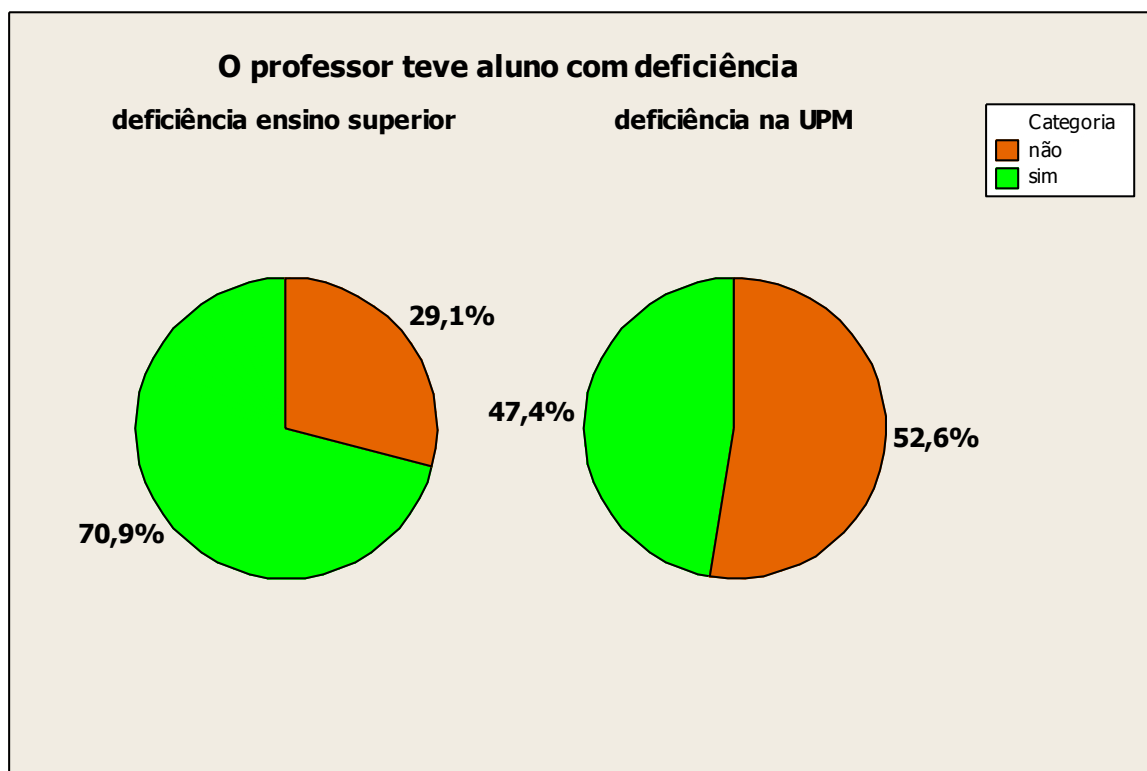
DEFICIÊNCIA			TIPO DE DEFICIÊNCIA <sup>(1)</sup>						OUTRAS CONDIÇÕES ESPECIAIS	
			DF		DA		DV			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Ensino Superior	532 (70,9%)	218 (29,1%)	399 (53,5%)	347 (46,5%)	229 (30,7%)	516 (69,3%)	195 (26,2%)	550 (73,8%)	74 (13,8%)	462 (86,2%)
U P M <sup>(2)</sup>	335 (47,4%)	394 (52,6%)	254 (34,3%)	486 (65,7%)	116 (15,7%)	624 (84,3%)	80 (10,8%)	660 (89,2%)	51 (9,8%)	469 (90,2%)

(1) DF = deficiência física; DA = deficiência auditiva; DV = deficiência visual

(2) a questão especificava a experiência, na UPM, com graduandos com deficiência, nos últimos 4 anos.

O percentual de professores (532) com experiência com graduandos com deficiência no ensino superior é de aproximadamente 71% dos 750 que responderam à questão, contra 218 (29,1%) que negaram a experiência. Por sua vez, 47,4% (355) dos professores afirmaram essa experiência na UPM, contra 52,6% (394) que a negaram, dados estes ilustrados no gráfico seguinte.





**Gráfico 6. Experiência no ensino superior e na UPM com graduando com deficiência.**

Cabe ressaltar, no entanto, quer essa experiência tenha ocorrido em outros espaços institucionais, quer na UPM, que os números não são absolutos, ou seja, não correspondem ao número de alunos com deficiência, pois o mesmo aluno frequenta ao mesmo tempo e ao longo do curso, disciplinas diversas, com diferentes professores.

### **3. O GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA E SUAS DEMANDAS, NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.**

Quanto ao tipo de deficiência apresentada pelo alunado com os quais o professor teve experiência, assim se apresenta: a) no ensino superior, do total de 532 professores: DF = 399 (53,5%) professores; DA = 229 (30,7%) professores; DV = 195 (26,2%) professores; b) na UPM, do total de 355 professores: DF = 254 (34,3%) professores; DA = 116 (15,7%) professores; DV = 80 (10,8%) professores;

A deficiência física tem sido a mais presente no 3º grau de ensino, seguida da deficiência auditiva e visual, o que é concordante com a incidência do tipo de deficiência na população em geral, exceto a deficiência mental, conforme estimativas da OMS (Organização Mundial da Saúde).

Os gráficos abaixo ilustram os dados referentes à experiência do professor por tipo de deficiência apresentada pelo aluno, no ensino superior (gráfico 7) e na UPM (gráfico 8).

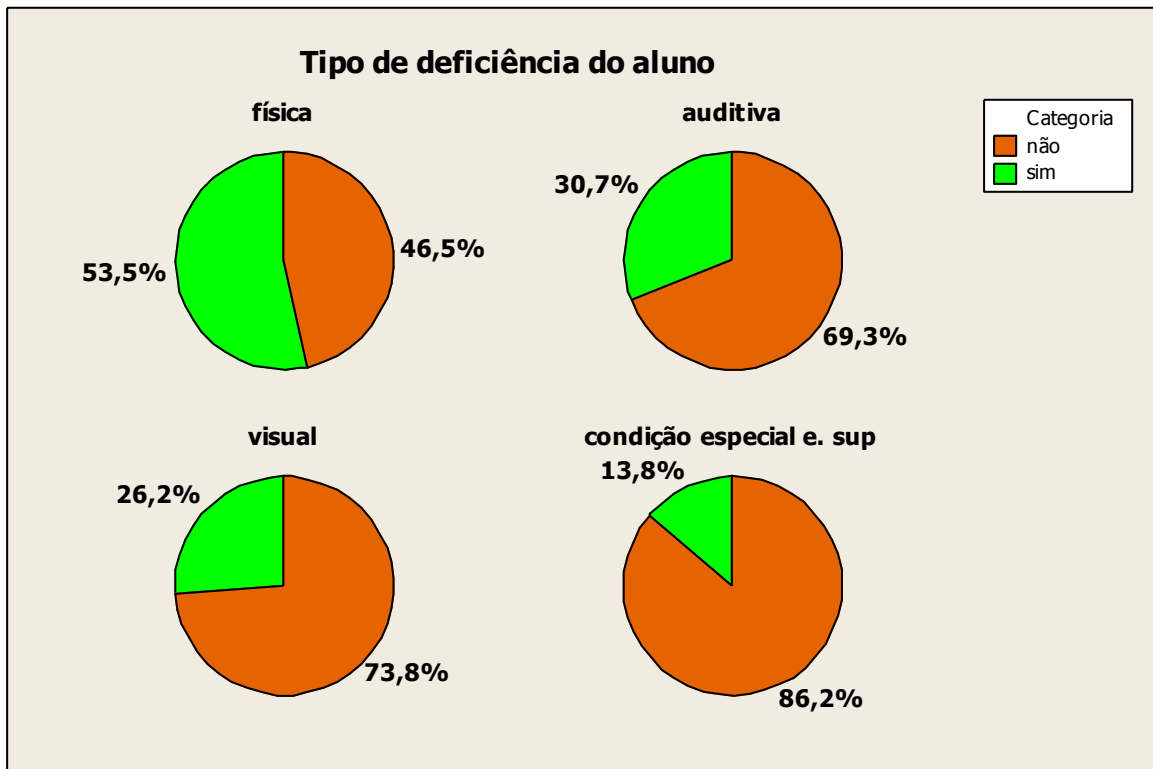


Gráfico 7. Experiência do professor e tipo de deficiência do graduando: no ensino superior.

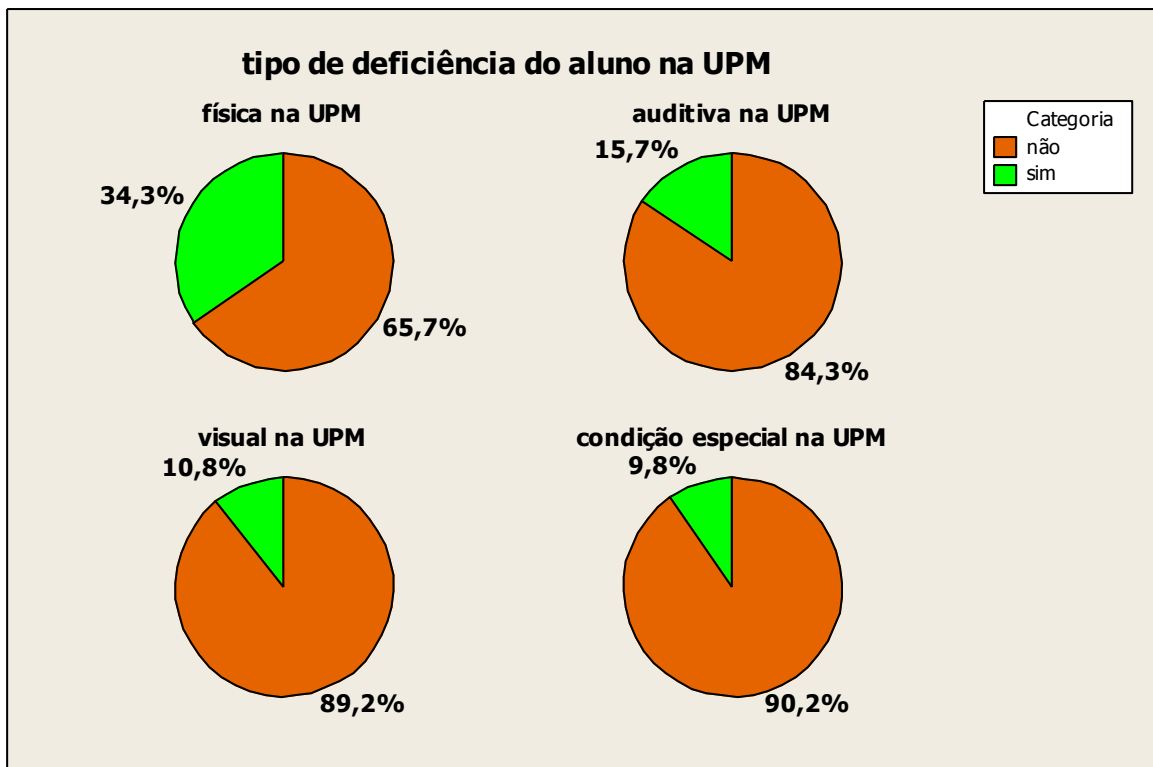


Gráfico 8. Experiência do professor e tipo de deficiência do graduando: na UPM.

Nota-se que a tabela 3 e os gráficos 7 e 8 apresentam dados referentes à experiência do professor com alunos com outras condições especiais que não aquelas relacionadas às deficiências, cujas especificações dessas condições serão apresentadas posteriormente.

Para medir a consistência interna das respostas obtidas foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para a questão sobre as necessidades de natureza diversa que o aluno com deficiência pode ter (escala de 1 a 5) e para as questões sobre as condições diferenciadas para o atendimento às demandas específicas do aluno com deficiência física, visual e auditiva (escala de 0 e 1). O primeiro resultou igual a 0,7283 e o segundo igual a 0,8349, ambos superiores a 0,70, sendo considerados aceitáveis, caracterizando que os respondentes pertencem a um mesmo constructo.

Os resultados da avaliação pelo professor (atribuição de notas de 1 a 5) de possíveis necessidades do aluno com deficiência, que na percepção do professor são mais ou menos relevantes, assim se apresentam.

**Tabela 4. Relevância às demandas gerais do graduando com deficiência, na perspectiva do professor.**

NECESSIDADE/ALUNO	CLASSIFICAÇÃO PELO PROFESSOR					TOTAL
	5	4	3	2	1	
1. Eliminação de barreira arquitetônica e adaptação de espaço físico.	481 (67,1%)	60 (8,4%)	75 (10,5%)	31 (4,3%)	70 (9,7%)	717 (100%)
2. Adaptação de mobiliário e equipamentos (em sala de aula, laboratórios, bibliotecas...).	315 (43,7%)	135 (18,7%)	121 (16,8%)	69 (9,6%)	81 (11,2%)	721 (100%)
3. Adaptação didático-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem.	241 (33,5%)	142 (19,7%)	142 (19,7%)	85 (11,8%)	110 (15,3%)	720 (100%)
4. Adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem.	212 (29,5%)	123 (17,1%)	173 (24,1%)	79 (11%)	132 (18,3%)	719 (100%)
5. Eliminação de barreiras interpessoais manifestas em ações, sentimentos e atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência, comumente presentes nos espaços sociais.	312 (43,3%)	80 (11,1%)	127 (17,6%)	50 (7,0%)	151 (21,0%)	720 (100%)

Foi testado, por meio do teste não paramétrico de Friedman, se as notas médias atribuídas às necessidades foram todas iguais. Tal hipótese foi rejeitada ( $P = 0,000$ ), indicando que as relevâncias apontadas não são as mesmas para todas as necessidades.

Destaca-se na tabela a nota 5 atribuída pelos professores às cinco necessidades que lhes foram apresentadas, cujos percentuais são superiores às demais notas, especialmente a necessidade referente à eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de espaço físico (1ª necessidade), seguida da necessidade de adaptação de mobiliário e equipamentos (2ª

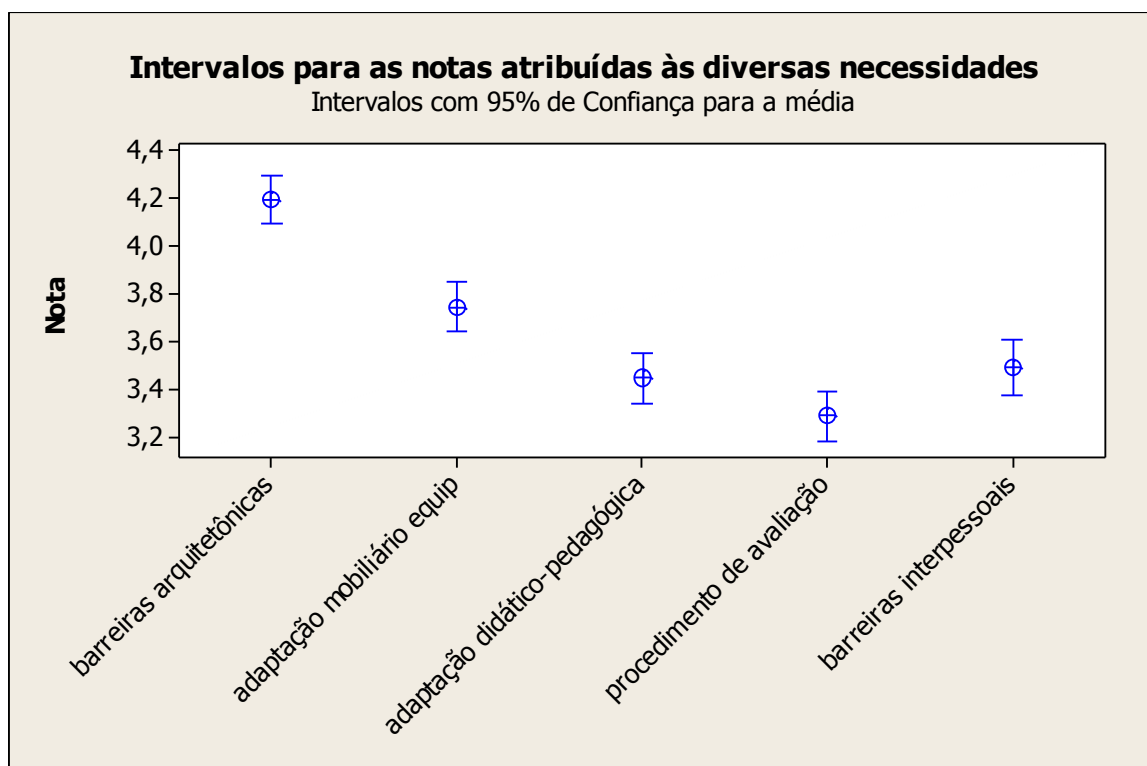
necessidade): 67,1% (481) e 43,7% (315) dos professores consideram, respectivamente, essas duas necessidades como muito relevantes. Enquanto 236 (32,9%) professores atribuíram à 1ª necessidade notas entre 1 e 4, a 2ª necessidade teve uma outra distribuição, pois 256 (35,5%) professores a qualificaram com notas 3 e 4, e 150 (20,8%) a qualificaram com notas 1 e 2.

Trata-se de dados importantes para reflexão, pois indicam, a nosso ver, uma disposição positiva, por parte do professor, em reconhecer demandas mais gerais do graduando com deficiência, porém, distanciadas do espaço da sala de aula, como laboratórios e bibliotecas (2ª necessidade), o que parece se confirmar pela avaliação feita às demais necessidades do graduando, em especial a 3ª e a 4ª, que referem-se diretamente a ações que remetem à sala de aula.

A necessidade de adaptação didático-pedagógica (3ª necessidade), e em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem (4ª necessidade), embora com percentuais de nota 5 superiores às demais notas, a média das notas 5 não atinge 32% dos que as consideram muito relevantes: 241 (33,5%) e 212 (29,5%), respectivamente (cf. tabela 4). Para a necessidade nº 4, a nota 1 (18,3%) é superior à nota 2 (11,0%) e à nota 4 (17,1%), embora 24,1% (173) professores atribuíram-lhe nota 3. A mesma tendência pode ser observada na avaliação da 3ª necessidade, com 15,3% (110) dos professores que atribuíram-lhe nota 1, contra 11,8% (85) com nota 2, e um mesmo percentual para as notas 3 e 4 – 19,7% (142) dos professores.

A necessidade do graduando com deficiência circunscrita à dimensão relacional (5ª), que implica no enfrentamento pelo grupo social de conteúdos preconceituosos, presentes em ações, sentimentos e atitudes, configuradas como barreiras interpessoais, foi qualificada por 43,3% (312) dos professores como muito relevante (nota 5), contra 21,0% (151) dos professores que negam essa relevância (nota 1). Os demais professores, 257 dos 720, assim a qualificaram: 11,1% (80) com nota 4; 17,6% (127) com nota 3 e 7,0% (50) com nota 2.

A síntese da média de notas (de 1 a 5) atribuída à cada necessidade geral pode ser visualizada no gráfico que segue, reafirmando a análise acima.



**Gráfico 9. Média de notas, por relevância, atribuídas às necessidades gerais do graduando com deficiência.**

Cabe retomar que 53,5% e 34,3% dos professores (cf. tabela 3) informaram ter tido, respectivamente, experiência no ensino superior ou na UPM com graduandos com deficiência física, o que remete a possíveis percepções de necessidades desse grupo, de ordem arquitetônica, de mobiliário e equipamentos, o que poderia explicar a média mais elevada das notas atribuídas à 1ª necessidade (barreiras arquitetônicas) e à 2ª (adaptação de mobiliário e equipamentos).

Ao nível de significância de 5%, afirma-se que as notas atribuídas não são iguais para as cinco necessidades, podendo-se observar que a necessidade barreiras arquitetônicas obteve notas superiores e a necessidade procedimentos de avaliação obteve notas inferiores.

No entanto, e embora a questão seja genérica, 30,7% (229) e 26,2% (195) dos professores (cf. tabela 3) informaram ter trabalhado, respectivamente, com graduandos com deficiência auditiva e visual que, a depender das “perdas” decorrentes da deficiência, requerem adaptações no processo de ensino-aprendizagem (3ª necessidade) e nos procedimentos de avaliação (4ª necessidade), principalmente em se tratando de graduando com surdez ou severa deficiência auditiva. Necessidades essas que, juntamente com a eliminação de barreiras interpessoais (5ª necessidade), foram configuradas como de menor relevância, comparativamente às duas primeiras.

Se as necessidades específicas, porém gerais, do “outro” com deficiência, são percebidas e qualificadas como acima apresentadas, cabe, agora, aproximar-se das condições diferenciadas desse alunado, de suas possíveis necessidades, por tipo de deficiência, cujas demandas estão previstas na legislação brasileira, devendo, desse modo, e se necessário, ser atendidas pela instituição educacional, como condição para a permanência do aluno na universidade, e até mesmo no curso frequentado, a depender do quadro apresentado pelo graduando.

Assim, foram apresentadas ao professor cinco necessidades, por tipo de deficiência, que foram por ele avaliadas como sendo ou não essenciais para o graduando.

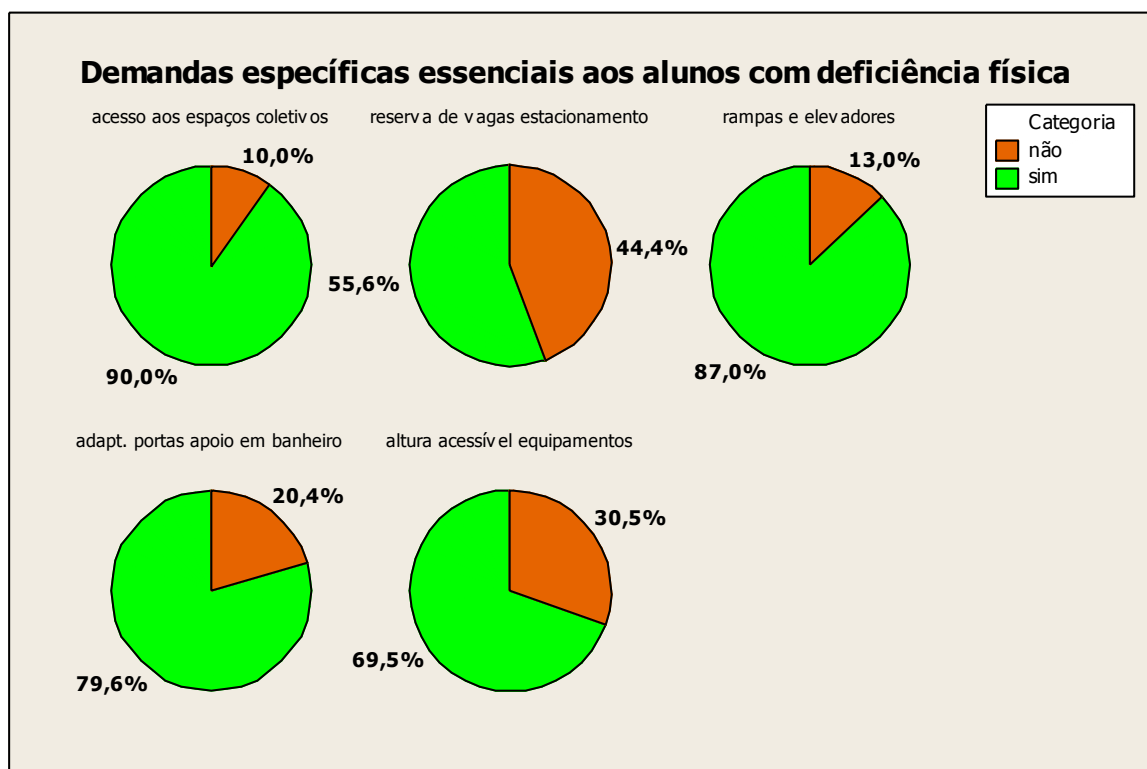
Na seqüência, apresenta-se os resultados das respostas dos professores: tabela 5/deficiência física, tabela 5A/deficiência auditiva e 5B/ deficiência visual.

**Tabela 5. Graduando com deficiência física na universidade e atendimento as suas demandas específicas, na perspectiva do professor.**

DEMANDAS DO GRADUANDO	ESSENCIAL		TOTAL
	SIM	NÃO	
1. Acesso aos espaços de uso coletivo por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas.	663 (90,0%)	74 (10,0%)	737 (100%)
2. Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade.	410 (55,6%)	327 (44,4%)	737 (100%)
3. Construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores para facilitar a circulação de cadeiras de rodas.	641 (87,0%)	96 (13,0%)	737 (100%)
4. Adaptação de portas e banheiros de forma a permitir o acesso de cadeiras de rodas, e colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros.	586 (79,6%)	150 (20,4%)	736 (100%)
5. Instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em alturas acessíveis aos usuários de cadeiras de rodas.	512 (69,5%)	225 (30,5%)	737 (100%)

Da amostra de 752 professores, 737 (98%) responderam à questão, evidenciando nas 5 necessidades, e em especial na 2ª, na 4ª e na 5ª (cf. tabela), maiores dificuldades do professor em reconhecer direitos e necessidades específicas do aluno com deficiência física: direito de transitar de automóvel adaptado, possível inclusive para o usuário de cadeira de rodas, pois 44,4% (327) dos professores não avaliam como sendo essencial para esse aluno ter vagas reservadas em estacionamentos nas proximidades da Universidade. Ainda para o usuário de cadeira de rodas não são considerados essenciais o acesso a lavabos, bebedouros e telefones públicos, conforme 30,5% (225) dos professores, bem como o acesso e uso com independência de banheiro, como responderam 20,4% (150) dos professores, cuja adaptação de portas e colocação de barras de apoio nas paredes foram avaliadas como não essenciais, assim como não é essencial, para 13,0% (96) dos professores, a construção de rampas com corrimão ou elevadores, de forma a facilitar a circulação em cadeira de rodas.

É possível inferir, a partir destes dados que o direito em si do aluno com deficiência física de frequentar a universidade, parece ser negado por alguns professores, pois o direito de ir e vir com independência, não é considerado essencial para 10,0% (74) dos professores, em se tratando de pessoa com deficiência física, pois consideram não ser essencial a eliminação de barreiras arquitetônicas dificultadoras ou impedoras de acesso a espaços coletivos, assim como outras necessidades desse aluno, como ilustrado no gráfico abaixo.



**Gráfico 10. Necessidades específicas do graduando com deficiência física, na perspectiva do professor.**

Mais preocupante é o reconhecimento, pelo professor, de possíveis necessidades do aluno com deficiência auditiva ou surdo, cujo atendimento às suas demandas remete fundamentalmente à sala de aula, diferenciando-se, portanto, no geral, das demandas do aluno com deficiência física.

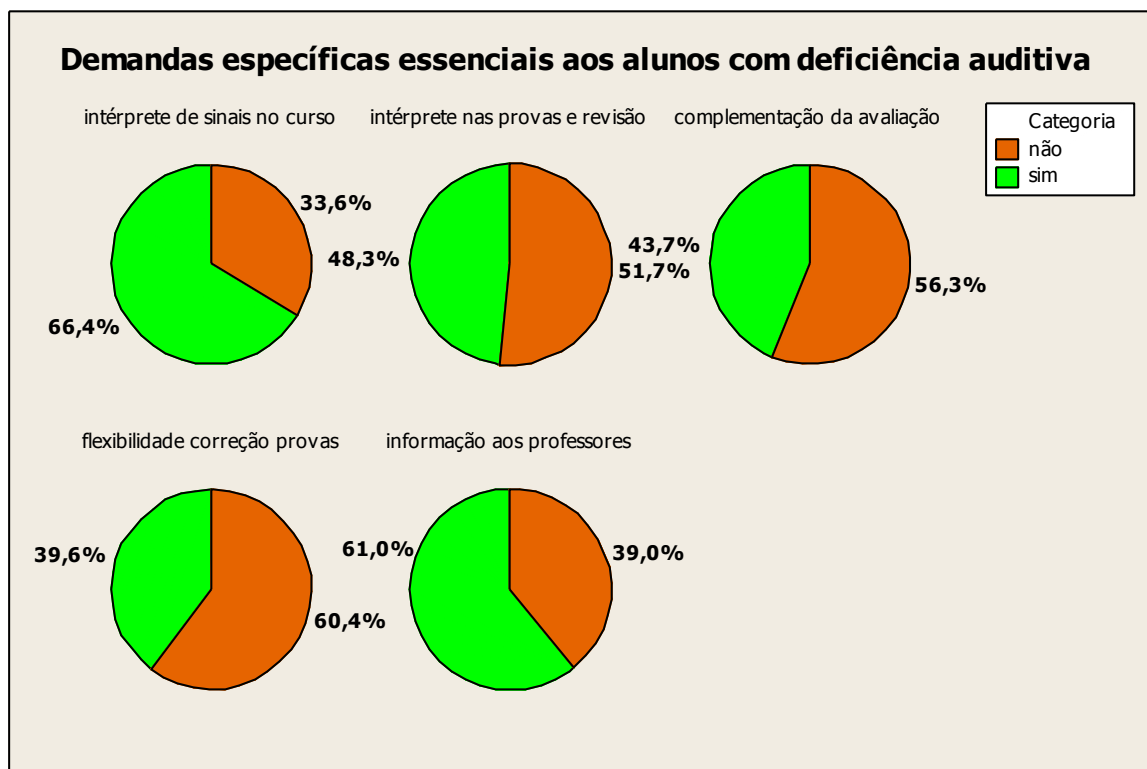
**Tabela 5A. Graduando com deficiência auditiva na universidade e suas demandas específicas, na perspectiva do professor.**

DEMANDAS DO GRADUANDO	ESSENCIAL		TOTAL
	SIM	NÃO	
1. Interprete de língua de sinais, ao longo do curso.	488 (66,4%)	247 (33,6%)	735 (100%)
2. Interprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas ou da sua revisão.	355 (48,3%)	380 (51,7%)	735 (100%)
3. Complementação da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de intérprete de língua de sinais, em especial se a avaliação for expressa em texto escrito.	321 (43,7%)	413 (56,3%)	734 (100%)
4. Flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.	291 (39,6%)	444 (60,4%)	735 (100%)
5. Informações aos professores, por meio de materiais específicos, sobre a especificidade lingüística dos surdos.	448 (61,0%)	287 (39,0%)	735 (100%)

Há de se pontuar que o interesse e a mobilização para atender às necessidades de alguém decorrem do reconhecimento, em si, dessas necessidades, ou seja, de julgá-las como sendo essencial para a pessoa. Nesse sentido, os dados acima falam por si, pois, do total de 735 (97,7%) dos 752 professores da amostra, obteve-se os seguintes resultados, no que diz respeito ao julgamento do professor como não sendo essencial para o aluno com deficiência auditiva: a) flexibilidade na correção das provas escritas – 60,4% (444) dos professores; b) complementação da avaliação da aprendizagem, com o auxílio de intérprete, em se tratando principalmente de prova escrita – 56,3% (413) dos professores; c) intérprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas ou de sua revisão – 51,7% (380) dos professores; d) intérprete de linguagem de sinais, ao longo do curso – 33,6% (247) dos professores. Por fim, o atendimento ao aluno surdo, implica em conhecimentos pelo professor das especificidades lingüísticas desse aluno, porém 39,0% (287) dos professores não julgam essas informações como sendo essenciais.

A síntese do reconhecimento, pelo professor, de necessidades específicas do graduando com deficiência auditiva consta no gráfico que segue.





**Gráfico 11. Necessidades específicas do graduando com deficiência auditiva, na perspectiva do professor.**

Em se tratando do terceiro grupo, graduandos com deficiência visual, a situação é similar à dos alunos acima, conforme tabela que segue.

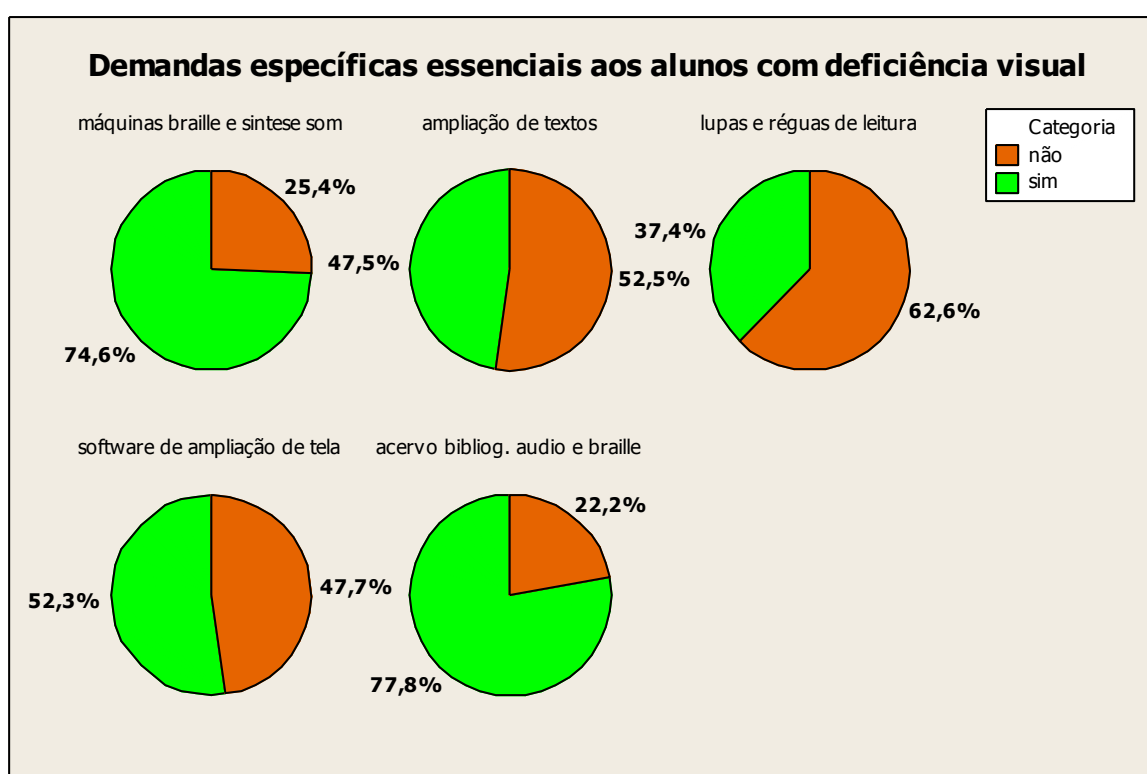
**Tabela 5B. Graduando com deficiência visual na universidade e suas demandas específicas, na perspectiva do professor.**

DEMANDAS DO GRADUANDO	ESSENCIAL		TOTAL
	SIM	NÃO	
1. Máquina de datilografia braille, impressora-acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, scanner acoplado ao computador.	547 (74,6%)	186 (25,4%)	733 (100%)
2. Gravador e fotocopidora para ampliação de textos.	348 (47,5%)	385 (52,5%)	733 (100%)
3. Lupas e régua de leitura.	274 (37,4%)	458 (62,6%)	732 (100%)
4. Software de ampliação de tela.	383 (52,3%)	350 (47,7%)	733 (100%)
5. Acervo bibliográfico em fitas de áudio e dos conteúdos básicos, em braille, das disciplinas do curso.	570 (77,8%)	163 (22,2%)	733 (100%)

De acordo com a avaliação de 733 (97,7%) professores, do total de 752 (100%) da amostra, não são consideradas essenciais, por ordem de grandeza, as necessidades do aluno

quanto a: a) lupas e réguas de leitura – 62,6% (458); b) gravador e fotocopadora – 52,5% (385); c) software de ampliação de tela – 47,7% (350); d) máquina de datilografia braille e outros – 25,4% (186); e) acervo bibliográfico em fitas de áudio e dos conteúdos básicos do curso, em braille – 22,2% (163).

Se a negação do reconhecimento de possíveis demandas do graduando com deficiência visual pode representar, em si, um dado desfavorável à vida acadêmica do aluno, há de se demarcar suas qualificações como essenciais, por uma parte do professorado, conforme tabela acima e gráfico a seguir.



**Gráfico 12. Necessidades específicas do graduando com deficiência visual, na perspectiva do professor.**

Destaca-se, desse modo, conforme tabela 5B e gráfico 12, que três das cinco necessidades qualificadas como sendo essenciais por 74,6% dos 733 professores (1ª necessidade), por 77,8% (5ª necessidade) e por 52,3% dos professores (4ª necessidade), enquanto sobre a 2ª e 3ª necessidades, como já colocado, recaíram os maiores percentuais de qualificação como não sendo essenciais ao graduando com deficiência visual.

Foram cruzadas algumas variáveis que interessavam à pesquisa a fim de se determinar se há independência entre elas, isto é, se o fato de ser conhecida a ocorrência de uma delas leva a uma alteração na probabilidade de ocorrência da outra variável. O que se procurou

inferir foi se professores com características diferentes têm ou não o mesmo olhar quanto à deficiência, à demanda do aluno com deficiência e à demanda do professor que lida com este aluno.

Ao se cruzar as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e “formação do professor”, professores com formação na área de Exatas apontaram, proporcionalmente, ter tido menos alunos com deficiência enquanto que professores com formação na área de Saúde relataram, proporcionalmente, ter tido mais alunos com deficiência ( $P = 0,002$ ). Os alunos com deficiência talvez tenham predileção pela área de Saúde e os professores da área da Saúde talvez estejam mais atentos aos casos de alunos com deficiência.

Em concordância com o dito acima, ao se cruzar as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e “unidade de origem do professor” constatou-se que professores das unidades Centro de Ciências Sociais e Aplicadas e Escola de Engenharia apontaram ter tido, proporcionalmente, menos alunos com deficiência ( $P = 0,000$ ). Outro resultado encontrado foi que professores da Faculdade de Direito e Faculdade de Computação e Informática apontaram, proporcionalmente ter tido mais alunos com deficiência.

Outro cruzamento que mostrou dependência entre as variáveis ( $P = 0,001$ ) foi entre “ter tido ou não aluno com deficiência” e “tempo de docência no ensino superior”. Como esperado, professores que lecionam há menos de 5 anos no ensino superior, tendo portanto menos tempo para a ocorrência do fato, apontaram ter tido, proporcionalmente, menos alunos com deficiência.

Ao se estudar a relação entre “ter tido ou não aluno com deficiência” e Nota 1 atribuída à adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem, foi obtida uma relação de dependência entre elas ( $P = 0,032$ ). Estranhamente, professores que atribuíram nota 1 à adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem apontaram, proporcionalmente, ter tido mais alunos com deficiência, revelando que sua experiência com alunos deficientes não os levou a valorizar a necessidade de avaliações distintas para estes alunos.

Já professores que nunca tiveram alunos com deficiência física marcaram proporcionalmente menos a condição de acesso aos espaços de uso coletivos por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas como condição essencial, inferindo-se uma relação de dependência entre as variáveis “ter tido ou não aluno com deficiência” e marcar a condição de acesso aos espaços de uso coletivos por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas como condição essencial ( $P = 0,005$ ). Este resultado era previsível uma vez que o fato de nunca ter

tido aluno deficiente colabora com a falta de sensibilidade para a demanda deste aluno. O mesmo se repete em relação à condição de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade como condição essencial ( $P = 0,001$ ). Professores que nunca tiveram alunos com deficiência física marcaram, proporcionalmente, menos a condição de reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade como condição essencial.

Com relação aos professores que já tiveram alunos com deficiência visual, estes marcaram proporcionalmente mais a necessidade de gravador e fotocopiadora para ampliação de textos ( $P = 0,001$ ) e a necessidade de lupas e régua de leitura ( $P = 0,000$ ) como condições essenciais. Para as outras necessidades, não houve diferenças significantes na proporção marcada pelos professores que tiveram e que não tiveram alunos com deficiência visual.

Ao se estudar a relação entre “ter tido ou não aluno com deficiência auditiva” e marcar a necessidade de intérprete de língua de sinais, ao longo do curso como condição essencial, foi obtida uma relação de dependência entre elas ( $P = 0,027$ ). Professores que tiveram alunos com deficiência auditiva marcaram proporcionalmente mais a necessidade de intérprete de língua de sinais, ao longo do curso como condição essencial, o que mostra sua sensibilização quanto a esta questão. Para as outras condições, não houve diferenças significantes na proporção marcada pelos professores que tiveram e que não tiveram alunos com deficiência auditiva.

Quanto a demanda dos professores, os que não tiveram alunos com alguma deficiência requisitaram proporcionalmente mais que os demais uma capacitação ( $P = 0,027$ ), retratando que não se sentem seguros para assumir tal tarefa.

A coerência na resposta do questionário também foi encontrada nos testes de independência entre Nota atribuída à eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de espaço físico e marcar a alternativa de demanda específica acesso aos espaços de uso coletivos por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas ( $P = 0,000$ ) e de demanda específica reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade ( $P = 0,015$ ). Professores que atribuíram notas mais baixas (1 e 2) para a eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de espaço físico marcaram proporcionalmente menos a alternativa de demanda específica o acesso aos espaços de uso coletivos por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas. Enquanto professores que atribuíram a nota mais alta (5) para a eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de espaço físico marcaram

proporcionalmente mais a alternativa de demanda específica reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade.

O conjunto das análises até aqui apresentadas, denota que em detrimento das tardias conquistas legais desse segmento da população, o reconhecimento de suas necessidades ainda não atingiu todo o professorado da Universidade, cabendo ações diretas por parte da Instituição, no sentido de informar e sensibilizar a todos.

Esta afirmativa pode ser sustentada nos dados da análise de 53,9% dos questionários, e reafirmada pelo desinteresse pelo tema por parte de 46,1% dos professores que devolveram o questionário em branco ou não o retiraram, mesmo constando em sua introdução que um dos objetivos da pesquisa era “[...] oferecer subsídios para a implementação de futuras ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado”.

#### **4. OUTRAS CONDIÇÕES ESPECIAIS DO ALUNADO.**

Se a condição de deficiente pode implicar em diferenças significativas, há outras condições especiais do graduando apontadas por professores, que não são decorrentes da deficiência. Desta feita, 74 professores confirmaram essa experiência no ensino superior, e 51 professores na UPM (cf. tabela 3), embora nem todos os professores que responderam afirmativamente a questão, especificaram quais são as outras condições especiais dos graduandos.

No conjunto das 66 condições especiais apontadas, quer no ensino superior, quer na UPM, há de se destacar os “diagnósticos”, cabendo interrogar se são reais, ou uma tendência do professorado, inclusive da educação básica, de atribuir/rotular determinados alunos.

As condições especiais apontadas foram organizadas em: transtornos psiquiátricos; problemas emocionais; deficiências; problemas comportamentais e de aprendizagem; e outros, conforme quadro abaixo.

<b>Condições</b>	<b>Especificações</b>	<b>Quant.</b>
Transtornos Psiquiátricos	<i>Bipolar; esquizofrenia, sofrimento psíquico intenso, transtorno mental, distúrbio mental, doença psiquiátrica, transtornos psicopatológicos e mentais</i>	17
Problemas Emocionais	<i>Síndrome do pânico, depressão, distúrbio emocional acentuado</i>	07
Deficiências	<i>Deficiência mental, deficiência psicológica, deficiência cognitiva, deficiência intelectual, deficiência neurológica</i>	11
Problemas comportamentais e de aprendizagem	<i>Déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, dificuldades comportamentais severas</i>	27
Outros	<i>Asmático, daltonismo, alcoolismo e consumo de drogas</i>	04
	Total	66

**Quadro 1. Condições especiais outras do graduando, segundo os professores.**

## **5. DEMANDAS DOCENTES POR APOIOS DA UNIVERSIDADE.**

A análise dos dados coletados junto aos professores foi encerrada, trazendo-se sugestões ou demandas de 453 professores (60,3%) dos 752 sujeitos da amostra, referentes ao tipo de apoio que a Universidade poderia oferecer ao professor de forma a favorecer o atendimento e a permanência do graduando com deficiência.

Por tratar-se de questão aberta e sujeita a mais de uma indicação pelo professor, deparou-se com imenso volume de dados, em parte genérico, por exemplo “cursos”, e outros específicos, por exemplo “curso de braille” e de “libras”, ou apoios indicados para os professores e apoios para o aluno.

Desta feita, na tabela abaixo constam os apoios indicados de forma genérica.

**Tabela 6. Demandas genéricas de professores: apoio para atender às necessidades do graduando com deficiência**

TIPO DE APOIO	INDICADO	NÃO INDICADO
1. palestra	40 (8,8%)	414 (91,2%)
2. cursos	157 (34,7%)	296 (65,3%)
3. capacitação	144 (31,8%)	309 (68,2%)
4. workshop	49 (10,8%)	404 (89,2%)
5. orientação	222 (49,0%)	231 (51,0%)
6. flexibilizar procedimentos de avaliação	119 (26,3%)	333 (73,7%)
7. flexibilizar metodologias	130 (28,7%)	323 (71,3%)
8. apoio ao aluno	116 (25,6%)	337 (74,4%)
9. respeito e compreensão ao aluno	50 (11,0%)	403 (89,0%)
10. adaptação do espaço físico	23 (5,1%)	429 (94,9%)

Observa-se que a expectativa por orientações (49,0%), por cursos (34,7%) e capacitação (31,8%), foram os apoios indicados com maiores frequência, com baixa frequência para workshop (10,8%), palestras (8,8%) e adaptações do espaço físico (5,1%). O professor propõe, ainda, ações circunscritas ao âmbito da sala de aula, que possivelmente revelam seu desconhecimento em como realizá-las: flexibilização de metodologias (28,7%) e em procedimentos de avaliação (26,3%). O apoio ao aluno, embora genérico, foi indicado por 25,6% dos professores; respeito e compreensão ao aluno, por 11,0% dos professores.

Os dez (10) apoios acima indicados e suas frequências estão representados nos gráficos abaixo.

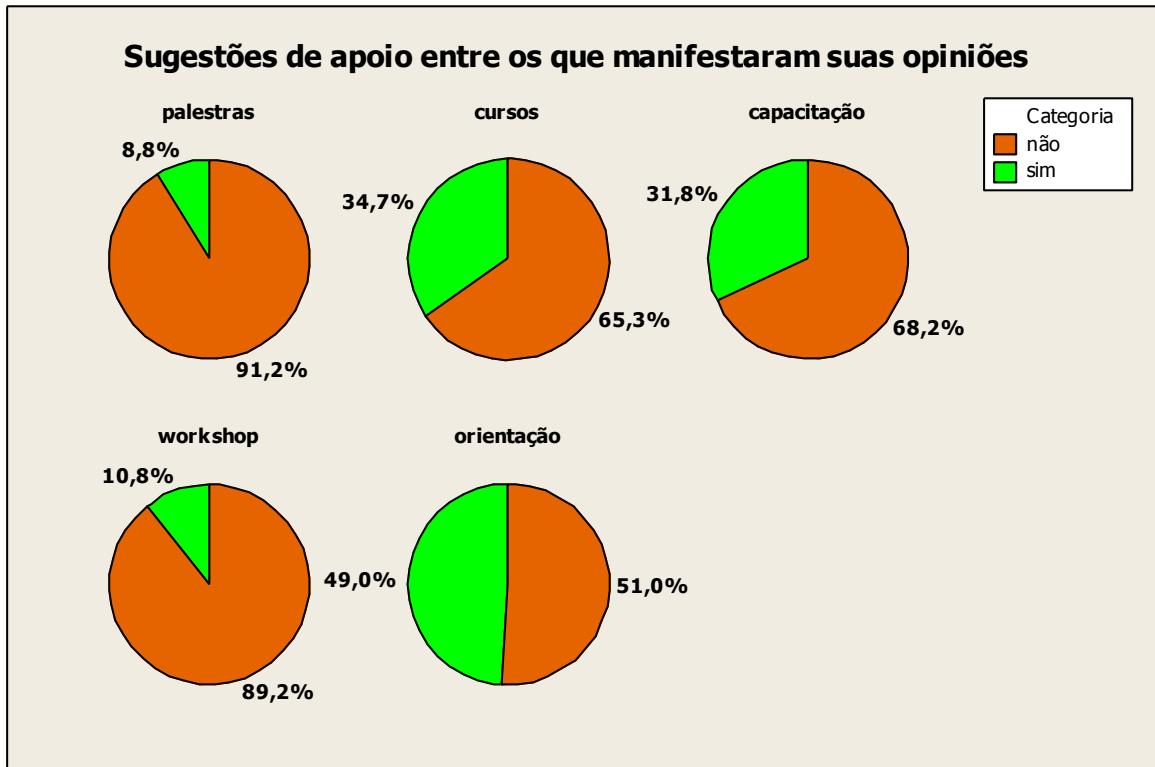


Gráfico 13A. Demandas de professores por apoios genéricos.

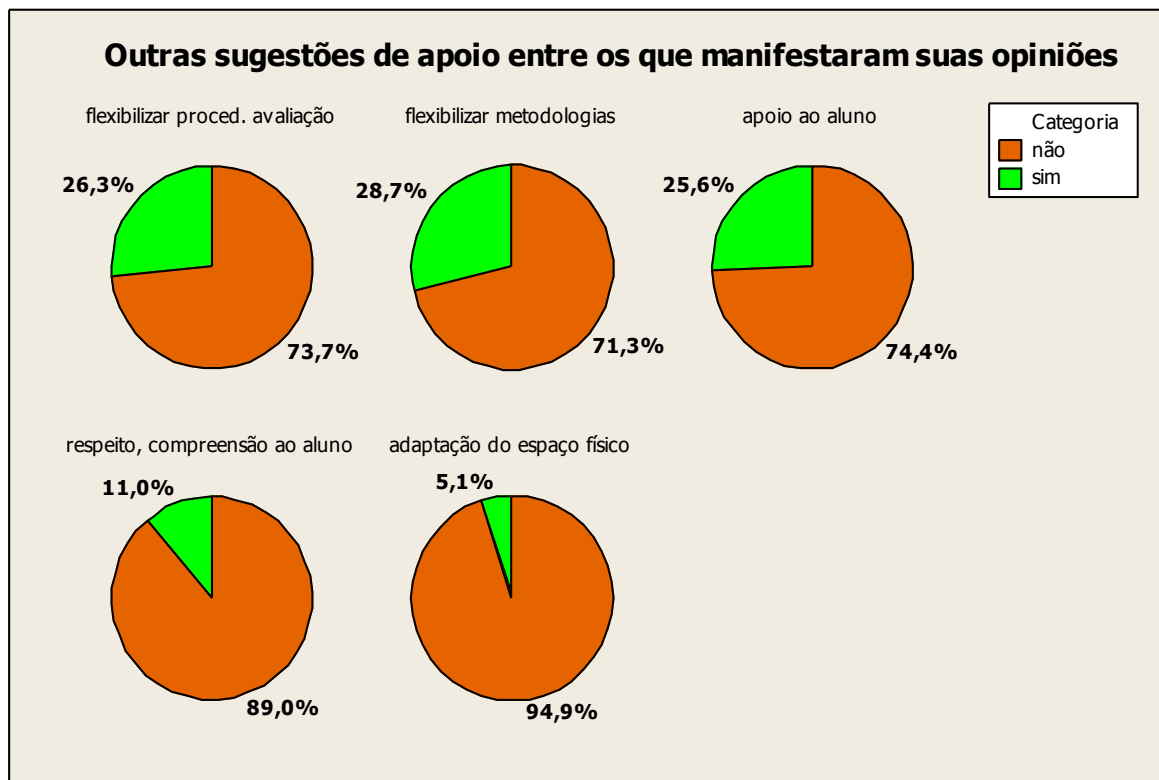


Gráfico 13B. Demandas de professores por apoios genéricos.



Na seqüência, e na tentativa de ser fiel aos dados coletados, apresenta-se ações específicas indicadas por 199 dos 453 professores, sendo que algumas dessas ações podem ser tomadas como desmembramento dos apoios configurados como gerais (cf. tabela 6 e gráficos 13A e 13B).

No quadro abaixo constam as especificações de ações de apoio para o professor e no quadro seguinte (nº 3) as ações de apoio para o graduando com deficiência.

<b>Ações de apoio</b>	<b>Descrição</b>
1. Cursos	Libras; Braille; didática especializada; formação específica para cada tipo de deficiência, especificidade linguística do aluno surdo.
2. Capacitação	Para funcionários e professores; educação inclusiva e mudança social; conduta com alunos surdos; conscientização; informação sobre as especificidades das deficiências mais frequentes e sobre suas possibilidades e limites; como tratar o deficiente.
3. Criação de Núcleo multidisciplinar	Assessoria especializada e permanente aos professores; fórum permanente de educação inclusiva; combate ao preconceito e ao medo; campanhas educativas sobre inclusão.
4. Alteração funcional e estrutural	Horários especiais: para atendimento aos alunos e para provas; horário remunerado para reuniões entre os docentes; informação prévia da presença de alunos com deficiência para planejamento de procedimentos adequados; redução do número de alunos em sala de aula com aluno com deficiência; remuneração extra para dedicação ao aluno; salário diferenciado.
5. Suporte material	Material didático; material informativo sobre as adaptações nos <i>campi</i> ; informação/orientações específicas via internet.

**Quadro 2. Ações específicas de apoio ao professor.**

<b>Ações de apoio</b>	<b>Descrição</b>
1. Acompanhamento por especialistas	Processo de ensino-aprendizagem; atendimento psicológico; atendimento pedagógico; atendimento psicopedagógico.
2. Salas especiais	Na biblioteca, para pesquisa.
3. Intérprete	Para TCC e iniciação científica.
4. Monitoria e tutoria	Auxílio às necessidade especiais do aluno.
5. Avaliação	Médica, para especificar as limitações do aluno; avaliação pedagógica prévia do aluno com DA e DV; avaliação do ensino-aprendizagem.
6. Criação de Núcleo multidisciplinar	Assessoria a alunos.
7. Suporte material	Gravação das aulas ministradas (DV); DVDs específicos (DV), material didático em braille.

**Quadro 3. Ações específicas de apoio ao graduando.**

Se no conjunto dos apoios indicados evidenciam-se ações relevantes tanto para o docente quanto para o graduando, há professores que negam qualquer outra iniciativa institucional: *a UPM já fornece quase todo tipo de apoio; não acredito que os professores devem receber preparação específica para receber esses alunos; nenhum apoio, pois o aluno é que deve ser adaptar ao universo comum ou recorrer a instituições especializadas; deve partir do próprio aluno ou de seu representante legal ou procurador.* Professores que, ao sugerir, revelam, a não diferenciação entre deficiência e doença: *plantão de enfermeiros; primeiros socorros; flexibilidade maior em relação às faltas do aluno, Suporte jurídico com relação ao tipo de formação possível e permitida ao aluno deficiente em caso de ampla limitação.* Tais posições, em si, sugerem a relevância de ações informativas, pois implicam em representações da pessoa com deficiência mescladas por conteúdos internos alimentadores de barreiras interpessoais presentes nos espaços sociais, dentre eles o da Universidade.

Na sequência, são apresentados os resultados dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas, com graduandos com deficiência física.

## B. DEMANDAS DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Foram entrevistados individualmente, no 2º semestre de 2009, 5 alunos com deficiência física (4 homens e 1 mulher). As entrevistas ocorreram no interior da UPM, em local e data previamente agendados, e foram realizadas por uma das professoras integrantes do grupo de pesquisa.

NOME <sup>(*)</sup>	IDADE	CURSO	ETAPA	DIAGNÓSTICO/ DEFICIÊNCIA	APARELHO USADO
Amir	24 anos	Filosofia	8ª	atropelamento por carro / amputação de uma perna, precedido por AVC.	andador
José	20 anos	Jornalismo	2ª	anoxia no parto	muleta
João	19 anos	Publicidade e Propaganda	3ª	paralisia cerebral por parto prematuro	bengala
Vando	21 anos	Publicidade e Propaganda	4ª	câncer na medula / problema neuronal e paralisia dos membros inferiores decorrentes de cirurgia	muleta
Maria	35 anos	Nutrição	6ª	lesão no tendão / deformação óssea	muleta ou cadeira de rodas
<sup>(*)</sup> nome fictício para garantir o anonimato dos graduandos					

**Quadro 4. Perfil do graduando**

Na sequência, trazemos os dados coletados e organizados em seis categorias de análise, a saber: a) ingresso na UPM: o vestibular; b) condições de acompanhamento do curso: dificuldades e facilidades; c) vivência de preconceitos na Universidade; d) sentimentos e vivências de exclusão; e) sentimentos e percepções de si na Universidade; f) a inclusão idealizada pelo graduando.

### 1. INGRESSO NA UPM: o vestibular

Em relação ao processo seletivo via vestibular, a UPM disponibiliza ao aluno com deficiência ou com outras condições especiais, uma vez requerido pelo aluno no ato da inscrição, exame em espaço físico específico; duração diferenciada do exame, se as

necessidades do vestibulando assim justificarem; acompanhamento por apoios especializados, se necessários: interprete de libras, prova em Braille ou prova ampliada.

Os graduandos entrevistados, por não terem qualquer comprometimento nos membros superiores, prestaram o exame vestibular regularmente, ou seja, nas mesmas condições dos demais alunos:

*[...] fiz vestibular. Foi normal. A deficiência física não impede a gente, em nada, de fazer a prova... (Amir).*

*[...] não tive nenhuma dificuldade com a prova (José).*

*[...] foi normal fazer o vestibular... (João).*

*[...] passei na primeira vez, não precisei de nenhuma adaptação quando vim prestar. Só precisei chegar mais cedo prá não correr o risco de perder a prova (risos) ...ando meio devagar, sabe! (Vando).*

*[...] ah!, normal, ainda não tinha a deficiência (Maria).*

Os dados acima, em se tratando especificamente das condições físicas dos entrevistados, afirmam condições normais nos processos de ensino-aprendizagem dos mesmos, indicando apenas necessidades de natureza arquitetônica, como será pontuado a seguir.

## **2. CONDIÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO: dificuldades e facilidades**

A questão da acessibilidade aos espaços coletivos é evidenciada por quatro dos cinco entrevistados, conforme segue:

- ✓ Amir, graduando do curso de Filosofia, que se locomove com andador, coloca que o acesso em si ao prédio da biblioteca central é dificultado pelas escadas que dão acesso ao mesmo: [...] lá é um lugar meio ruim, eu pego o carro, mas ali tem degraus [...] eu preciso de ajuda para subir lá. Lá tem mais escadas, sem problemas, porque eu peço prá menina que trabalha lá e ela pega, esse não é o problema, até o pessoal aqui pega prá mim os livros [...] As consequências decorrentes das dificuldades de acesso ao prédio e, uma vez no seu interior, de acesso à biblioteca, em função de outros degraus, estão na perda da independência, como ele coloca: [...] essa é a pior coisa na deficiência, o mais difícil de se lidar [...] você pode lidar até com o dor que ela causa... psicológica, mas a pior é a perda da independência.

- ✓ João, graduando do Curso de Publicidade e Propaganda, que se locomove com uso de bengala, de forma genérica coloca suas dificuldades de acesso a alguns espaços: [...] não são todos, alguns lugares que tem degraus ou sem corrimão ou sem rampa.
- ✓ Vando, graduando do Curso de Publicidade e Propaganda, usuário de muletas, aponta a dificuldade de locomoção de um espaço a outro, exemplificando a aula de fotografia (laboratório): [...] não consigo carregar todos os equipamentos sozinho, preciso sempre de um colega para levar tudo comigo. A câmera é pesada e não consigo me apoiar prá fazer as atividades propostas pelo professor, isso me deixa encabulado às vezes, com os amigos e com os professores. Mas, no geral, todo mundo me ajuda e não perco nada (no que se refere a conteúdos).  
São dificuldades que se manifestam em função da natureza do Curso freqüentado, mas poderiam ser amenizadas ou eliminadas com a colocação, por exemplo, de um armário fechado no laboratório de fotografia, para guardar seus equipamentos. Quanto ao apoio do próprio corpo (não consigo me apoiar), poderia ser pensado em alguma adaptação na própria câmera; solução que implica em consulta a um profissional especialista em adaptação de materiais e de mobiliário.
- ✓ Maria, graduanda do Curso de Nutrição, que se locomove na Universidade em cadeira de rodas, coloca com contundência as dificuldades enfrentadas: Tive muitas dificuldades no prédio 14, porque só tinha escadas por lá. Tinha aula que eu não conseguia ir prá sala e ficava lá fora fazendo as atividades. Juro, até no bar fiz atividades que deveriam ser feitas na sala de aula. Por sua solicitação, no semestre seguinte, a classe foi transferida para o prédio 29, o que a fez sentir-se valorizada: [...] achei que me valorizavam e me deram importância com isso, então isso foi uma facilidade, né!. No entanto, Maria relativiza suas próprias observações, pois: [...] quando eu ia pró laboratório, eu tinha que ficar do lado de fora e às vezes o professor até me abonava a falta e não se importava que eu não fizesse o conteúdo que ele pedia. E acrescenta: Sei que é meio feio falar, mas era incômodo pra ele me esperar do que simplesmente me dar uma nota ou um ponto de graça. Afirma que isso aconteceu algumas vezes, embora não tenha se sentido prejudicada com relação aos conteúdos, apenas ajudada (risos).
- ✓ José, graduando do Curso de Jornalismo, usuário de muletas, refere-se a um acidente de carro do qual foi vítima, que o levou a locomover-se em cadeira de rodas, por um período de dois meses, voltando a usar muletas após esse período. A

recepção por parte de todos era muito boa, colocando que todos sempre se mostram dispostos a ajudá-lo: [...] Até os professores, qualquer dificuldade, pode falar comigo, se não tiver acompanhando. Todo mundo sempre disposto a ajudar, tanto colega quanto professor, funcionário. Fui bem recebido aqui.

Denota-se, em quatro dos depoimentos, dificuldades relacionadas à acessibilidade aos espaços de uso coletivo, e não à acessibilidade ao currículo dos Cursos, uma vez que do ponto de vista sensorial ou intelectual as capacidades dos depoentes estão preservadas, dada a própria natureza da deficiência que possuem. No entanto, Vando e Maria nos chamam a atenção para dados relevantes: o transporte de equipamentos para aulas específicas com a necessidade de auxílio de colegas e o uso em si do equipamento não adaptado; uma problemática que toca o exercício da docência frente ao aluno com deficiência que, como Maria coloca, há professor que por não saber como agir frente as especificidades da deficiência, facilita o processo de avaliação, atribuindo notas de forma gratuita e relevando a ausência “presente” da aluna em sala de aula/laboratório, pois, presente no *campus*, mas ausente do laboratório por dificuldades ou lentidão no acesso.

Se remetermos esta última questão às relações sociais no interior da classe, trazendo as representações sociais sobre a deficiência, marcadas por discriminação e preconceito, pode-se inferir as repercussões desfavoráveis de tais atitudes, que marcam e/ou diferenciam o aluno por favorecimentos ou facilidades. Nesse sentido, barreiras ligadas à acessibilidade podem produzir ou reforçar barreiras atitudinais, e, ainda, acenar para o graduando com deficiência que o mesmo pode ter ganhos secundários com a deficiência. Trata-se de questão relevante implicadas na temática em questão, independentemente da natureza da deficiência. Nessa perspectiva torna-se prioridade avançar em discussões de questões pedagógicas relacionadas ao exercício da docência para o aluno com deficiência, independentemente das dificuldades que possam advir de suas limitações ou impedimentos.

### **3. A VIVÊNCIA DE PRECONCEITOS NA UNIVERSIDADE**

Dois dos depoentes assim se manifestaram: já, eu estava saindo do elevador e brincaram com a minha deficiência (Amir). Vando, embora afirme, de pronto, nunca ter vivenciado preconceito, traz sua lentidão na locomoção, que o atrasa, como um fator de sua diferenciação pelos colegas de classe, pois: Às vezes meus colegas demoram para me escolher um grupo, fico geralmente por último e isso me magoa um pouco. Avalia-se como um bom

aluno, aplicado e com notas altas, mas porque sou lerdo, sinto que preferem outras pessoas pra trabalharem junto. Não me escolhem de primeira, acrescenta.

João e Maria, por sua vez, negam experiências preconceituosas no interior da UPM, enquanto José, possivelmente com reflexões previamente elaboradas, e de forma crítica, coloca a questão no plano do espaço social mais amplo, ligada à representação do deficiente com um ser especial, e à mistificação da deficiência, com a determinação de um dia no ano para comemorá-la: Mas, cada vez mais, ainda mais hoje em dia, o que eles mais buscam é ser cada vez mais iguais. [...] No meu caso, estou falando no meu caso, uma deficiência física, você tem algumas limitações que são só no campo físico. [...]. Vai mais pra um julgamento moral. De forma mais específica, e em situações isoladas, percebe com naturalidade a reação de algumas pessoas à sua condição: [...] claro que vai acontecer; você passa e apontam: olha lá, ele usa muletas!. Mas, para ele, o julgamento de uma pessoa não pode ser tomado como ponto de partida e estendê-lo à Universidade, pois [...] às vezes, não conhece qual é a postura da Universidade em relação a esse assunto, mas geralmente... .

A vida de pessoas com deficiência física, a depender de quando a deficiência foi adquirida e dos limites dela decorrentes, pode ser modificada a ponto de perderem a independência para atividades complexas e simples, como transitar livremente por onde desejar, esvaindo-se normalmente sua autonomia. As seqüelas podem ser marcantes, porém compartilham, por vezes, de um “sofrimento” não menos insignificante: o preconceito em relação à sua deficiência.

Frente ao exposto, a pessoa com deficiência física pode suscitar em sujeitos preconceituosos afetos diversos relacionados aos mais diferentes conteúdos psíquicos, da mesma forma que ela própria traz consigo preconceitos oriundos da cultura. A problemática do preconceito aponta para a necessidade premente de reavaliação e conseqüente ressignificação das idéias, das representações que cercam a deficiência (CROCHIK, 1995).

#### **4. SENTIMENTOS E VIVÊNCIAS DE EXCLUSÃO**

O significado do termo exclusão, e o de inclusão como seu contraponto, tem sido pontuado na literatura como conceitos genéricos e difusos, pois com múltiplos significados. Essa polissemia evidencia-se nas respostas de nossos entrevistados.

- ✓ Sim, por exemplo, o pessoal da sala às vezes quer fazer o social (ir a barzinhos). [...] nem sempre posso ir onde eles vão [...]. Eles me chamam, mas é tão cansativo prá mim, que eu escolho não ir (Amir).
- ✓ Não me sentia rejeitada, mas algumas vezes, quando tinha aula na Piauí, os alunos me ajudavam, mas eu tinha que esperar alguém da minha sala chegar pra me empurrar, e às vezes não dava tempo de chegar na aula prá fazer a atividade que a professora mandava (Maria).

José, em circunstâncias aparentemente semelhantes às de Amir, nega o sentimento, o que denota as singularidades das experiências relacionadas à deficiência, conforme segue:

- ✓ Não, já aconteceu assim, de às vezes a gente ter que sair para algum lugar e ..., mas é longe! Ou então, alguns professores não sabem qual é a minha disposição [...] mas assim, às vezes o professor fala: a gente vai lá, se você quiser ir, fique a vontade, se você não quer ir. Ou seja, eu acho legal isso porque a escolha é sempre minha [...]. Professor ou colega não sai dizendo: não você vai ou você não vai! Procura sempre deixar pra mim a decisão, e eu gosto muito disso. Reconhecer os próprios limites e sofrer preconceito são coisas diferentes para ele: [...] Não realmente isso não dá pra mim! Tem coisa que não dá [...] não é uma coisa de preconceito (José).
- ✓ João, por sua vez, nega a vivência de exclusão/rejeição, completando: mas eu acho que não tem nada que eu não possa fazer.
- ✓ Vando remete seus sentimentos ao corpo docente do seu Curso, que reagiu com “brabeza” à mudança de sala solicitada pelo coordenador: [...] na hora me senti privilegiado por isso, mas quando os professores souberam da mudança ficaram super bravos. Primeiro, eles deveriam saber o motivo da mudança, isso não causaria raiva neles, até porque eles precisam andar bastante até chegar no prédio que estamos. Às vezes eles entram na sala de aula super bravos e xingando, e eu sei que a razão sou eu. O motivo da brabeza sou eu, e isso me entristece um pouco.

Parece que os sentimentos de exclusão e inclusão vivenciados pelos alunos dependem das histórias de vida de cada um e da forma como lidam com a própria condição de deficiência. Cabe assinalar que o corpo docente, por razões também próprias, lida com a condição de deficiência de seus alunos de maneira particular.



## 5. SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE SI NA UNIVERSIDADE

Relacionadas às questões de acessibilidade arquitetônica, de vivências de preconceitos, de vivências de exclusão/rejeição, quatro dos graduandos manifestaram suas percepções de acolhimento pela Universidade, colegas e professores com muita positividade.

- ✓ [...] um aluno como outro qualquer, nunca senti que os professores facilitaram, talvez no início, quando cheguei, quando sai do hospital e vim fazer as provas aqui nas férias. Eu falei: não aceito perder o curso. Talvez deram alguma facilitada, mas eu não vejo diferença nenhuma em relação aos outros alunos (Amir).
- ✓ [...] eu realmente me sinto muito bem, bem a vontade, bem recebido... Até o fato de eu estar aqui é uma política da Universidade que busca por meio da legislação que ela é obrigada a cumprir. E ainda há vagas prá quem é deficiente. Realmente é isso. (José)
- ✓ Eu nem ligo de subir escadas, eu sou deficiente [...]. às vezes nem preciso de ajuda, mas é que a pessoa quer tanto ajudar que [...] tudo bem, eu deixo (João).
- ✓ Como um aluno normal (Vando).

Maria, única usuária de cadeira de rodas, embora se sinta acolhida pelas colegas, faz ressalvas em relação à Universidade, trazendo à tona, uma vez mais, a questão da acessibilidade.

- ✓ [...] Eu te explico: você sabe que os seguranças do Mackenzie são orientados a não empurrar a cadeira de rodas de ninguém, e isso no começo era difícil para mim. Eu nunca tinha sido cadeirante antes e não tinha prática em empurrar, não tinha forças nos braços, e às vezes eu parava num lugar e ficava horas esperando alguém me ajudar. Isso é bem ruim (Maria).

Projetar e implementar ações mais globais de inclusão, não abarca, necessariamente, o atendimento às especificidades do graduando, cujas demandas estão diretamente relacionadas aos impedimentos decorrentes da deficiência, que se manifestam em situações do cotidiano.

Nesse sentido, ouvir o graduando e atentar-se para suas demandas, o que implica na colaboração dos demais alunos, do corpo docente, dos funcionários e dos dirigentes das Unidades Universitárias, parece ser o caminho efetivo da equiparação de oportunidades de permanência, sem a qual não é possível falar em equidade.

## 6. A INCLUSÃO IDEALIZADA PELO GRADUANDO

Por fim, trazemos os dados referentes à percepção do graduando com deficiência física sobre a inclusão ideal na Universidade, reiterando-se em quatro dos depoimentos, em função das dificuldades que enfrentam no cotidiano da vida universitária, suas expectativas quanto à eliminação de barreiras arquitetônicas, conforme segue.

- ✓ Amir sugere que se repense as rampas, pois, embora não seja usuário de cadeira de rodas, e sim de andador, aponta dificuldades decorrentes da inclinação das rampas: [...] eu sei que é difícil, mesmo com o andador, pois quando ela é muito inclinada você se desequilibra para trás. A gente cai quando ela é muito inclinada. Aponta ainda os limites de acesso à biblioteca central, pois embora seja um prédio tombado, o acesso à mesma poderia ser facilitado: [...] aqueles degraus ... nossa! Encerra seu depoimento sobre a temática, com a seguinte colocação: [...] e o que o deficiente quer não é ficar dependendo dos outros, o que ele quer é ter autonomia.
- ✓ José tece observações sobre as dificuldades em se pensar em um modelo ideal de inclusão, dada a diversidade de necessidades específicas que graduandos com deficiência podem apresentar. Entretanto, refere-se às suas demandas, e as coloca: [...] Pensando na minha deficiência acho que mais rampa, menos escadas e mais rampa, portas mais largas. Para ele, o que dificulta são as escadas, e acrescenta: [...] Mas falando de uma maneira geral, acho que no Brasil, num todo, ainda falta um pensamento voltado para a acessibilidade, até porque tem muitas deficiências diferentes e dificilmente você vai atingir o modelo ideal [...] mas acho que só das pessoas começarem a pensar nessa questão, vão começar a surgir idéias boas, como já existem algumas idéias boas, e com certeza a gente só vai ter a ganhar com isso.
- ✓ Maria traz a preparação do pessoal como necessária: [...] seria bom que todos estivessem preparados. Nesse momento do seu depoimento, ela sugere que sua condição de usuário de cadeira de roda é transitória: [...] Quando a nossa deficiência é transitória e a gente não tem uma cadeira de rodas própria, a gente chega cedo pra aula, mas chega atrasada porque até ser levada pra sala de aula demora horas. Ao chegar de carona, solicita a cadeira de rodas da Universidade e [...] até essa cadeira chegar lá na frente do portão, ...vai tempo. Sugere que as

cadeiras de rodas deveriam ficar próximas ao portão, disponíveis pra quem precisar. Acrescenta que é um transtorno ter sempre que pedir para uma colega do Curso que vá buscá-la: [...] E os seguranças deveriam poder ajudar e empurrar a gente, sim (risos).

- ✓ Vando, assim como Amir e José, coloca que a universidade ideal é sem escadas, e completa: As pessoas não pensam no deficiente físico.
- ✓ João, diferentemente dos demais, nada observa: Comigo não tem problema, acho eu..., pra mim está ideal.

Como evidenciado, os resultados confirmam barreiras arquitetônicas no interior da Universidade, com conseqüente comprometimento do deslocamento de graduandos com deficiência física. Estas barreiras são constituídas fundamentalmente por escadas e rampas.

Defende-se que a implantação e manutenção de ambientes acessíveis perpassam pela tomada de consciência do real significado de ambiente acessível. E que este vai além das barreiras arquitetônicas, pois depende de atitudes inclusivas.

Segundo Rodrigues (2004), as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

Conforme apontado anteriormente, cabe aqui lembrar, no que toca à acessibilidade nesse nível de ensino, dos requisitos que se encontram dispostos na Portaria nº 3284/2003 – Ministério da Educação, e em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas sobre as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências e que se apresentam como requisitos mínimos a serem oferecidos ao alunado com deficiência.

Entretanto, e conforme apontado por Rodrigues (2004), as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

Defende-se que a implantação e manutenção de ambientes acessíveis perpassam pela tomada de consciência do real significado de ambiente acessível. E que este vai além das barreiras arquitetônicas, pois depende de atitudes inclusivas.

O conjunto de dispositivos legais produzidos no Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos em defesa da garantia de direitos de

cidadania dessa parcela da população pouco ultrapassou a marca discursiva e o rompimento de uma trajetória histórica marcada pela exclusão das pessoas com deficiência depende de ações constantes pontuais e concretas.

#### IV. CONCLUSÃO

A educação inclusiva no ensino superior constitui-se, neste atual momento, em um dos pontos fundamentais de discussões e preocupações dos atores envolvidos no cenário da educação brasileira, em conformidade com as políticas de inclusão sócio-educacional voltadas à parcela significativa de pessoas com deficiência. Entretanto, e conforme anteriormente apontado, estudos sobre a temática em questão são, ainda, incipientes em nosso meio, e as poucas pesquisas encontradas na revisão da literatura realizada mostraram que as mesmas basearam-se em entrevistas com pequeno número de atores, quer fossem com alunos, quer com professores, coordenadores e/ou diretores.

Os resultados das pesquisas realizadas em outras instituições de ensino superior no Brasil que nos serviram de base apontaram, em seu conjunto, a premente necessidade de quebra de barreiras arquitetônicas, concomitantemente com a busca de superação de barreiras atitudinais, estas sabidamente com maior dificuldade de enfrentamento, pois demandam mudanças no âmbito de valores individuais e coletivos no que se refere à superação de preconceitos em relação a diferenças significativas do alunado em questão.

Assim, projetar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e administrativas, o enfrentamento, por todos, das barreiras atitudinais, reconhecendo a existência das diferenças, e principalmente valorizando-as. Sabemos ser esse um processo complexo e gradativo, porém é o caminho possível para reduzir o hiato entre o discurso teórico, as práticas e os dispositivos legais; considerações essas cabíveis a qualquer nível de ensino.

A pesquisa que ora se encerra nos parece bastante significativa uma vez que pode contar com expressivo número de professores participantes, ainda que dos 1394 professores dos *campi* São Paulo e Tamboré, 752 tenham respondido os questionários, bem como pode, também, ouvir cinco alunos com deficiência física, embora estes não expressem o conjunto de demandas próprias da deficiência física, bem como de outras condições de deficiências, como a visual e auditiva.

A literatura apontou algumas iniciativas voltadas à capacitação de professores e encontramos nessas indicações da necessidade de se desenvolver, no âmbito das universidades, programas de preparação de professores e profissionais da educação para

atuarem frente à diversidade, tanto em seus cursos de graduação e de pós-graduação como em programas de formação continuada.

Nesse sentido, espera-se que aos graduandos com deficiências sejam oferecidas condições a partir das quais os mesmos possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente por ações e interações vivenciadas nos processos de ensino, que podem atuar como facilitadoras da permanência do graduando.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão servir de alicerce para o delineamento de uma proposta de implementação de serviço de apoio aos graduandos com deficiência e de suporte ao corpo docente da UPM. Os resultados encontrados, tanto relativos às demandas de docentes quanto dos discentes participantes, apontam para a emergente necessidade de se instituir, no âmbito da Universidade, um serviço de apoio à comunidade mackenzista que possa congrega as ações, que sabemos existir, mas que se encontram dispersas, tanto no que se refere a questões de acessibilidade física quanto aquelas relativas à inclusão social baseada em atitudes favoráveis à diversidade humana. Para tanto se propõe que seja constituído um grupo de trabalho interdisciplinar visando à elaboração de uma proposta de implantação de um serviço permanente de informação, apoio e acompanhamento voltado ao corpo docente, discente e aos funcionários da UPM, relativos à inclusão de alunos com deficiência nos seus amplos aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. Lisboa, Edições Setenta, 1977.

BEYER, H. O. *A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. *Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BRASIL, Presidência de República. *Decreto nº 3298/1999*. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria nº 3284/2003*. Brasília.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996*. Brasília.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto nº 5626/2005*. Brasília.

BUENO, J. G. S. *As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?*. In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana M. Lunardi e SANTOS, Roseli Albino (orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marim; Brasília, DF: CAPES, 2008, pp43-63.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. *Elementos de amostragem*. ABE-Projeto Fisher, São Paulo: Edgard Blücher, 2005.

CARVALHO, R. E.. *Educação e Inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade*. *Fórum: Acesso e Permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais nas IES*. Curitiba, PR, 1999.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. *Inclusão e prática docente no ensino superior*. In: *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>> . Acesso em: 19 jun. 2008.

CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n ° 1793 de 27/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CONOVER, W. J. *Practical Nonparametric Statistics*. New York: John Wiley and sons, 1999.

CROCHIK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

EIDELWEIN, M. P. *Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão*. Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. *Estudantes com deficiência na Universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico*. Editora: Universidade Técnica de Lisboa. Revista de Educação Especial e Reabilitação. ISSN 0871-3812. vol.14. 2007.

FERREIRA, S. L. *Diversidade e Ensino Superior: a Universidade Estadual de Londrina na construção de uma "sociedade para todos"*. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et. al. (orgs.) *Inclusão*, Londrina: Eduel, 2003, pp 269-281.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censos Demográficos*, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default>>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

JESUS, D. M. *Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa*. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95 -106.

KRUPPA, S. M. P. (2001). *As linguagens da cidadania*. Em S. Silva, & M. Vizim (Orgs.), *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados* (p. 13-39). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB.

MARTINS, L. A. R. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p.17-26.

MICHELS, L.R. F., DELLECAVE, M.do R. *O que os professores têm a dizer sobre a Educação Inclusiva na Universidade*. *Contrapontos* - volume 5 - n. 2 - p. 469-481 - Itajaí, set/dez 2005.

MONTGOMERY, D. C.; RUNGER G. C. *Estatística Aplicada e Probabilidade para Engenheiros*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MOREIRA, H. F., MICHELS, L. R. e COLOSSI, N. *Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior*. *Escritos educ.*, jun. 2006, vol.5, no.1, p.19-25. ISSN 1677-9843.



MOREIRA, L. C. *A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições*. In: RIBEIRO, Maria Luiza; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha Carvalho. Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, pp 81-93.

\_\_\_\_\_. In *(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão*. Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 25, pp. 37-47, 2005.

OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2003.

\_\_\_\_\_. e CARMO, L.H.M. *Uma proposta do Serviço Social para Estudante com Necessidade Educacional Especial na Universidade Estadual de Londrina – Paraná*. In: MARQUEZINE, Maria Cristina e T. al (ORGS.) *Inclusão*, Londrina: Eduel, 2003, pp. 283-309.

PACHECO, R. V.; COSTAS F. A. T. *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria*. Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>> . Acesso em: 18 jun 2008.

PATTO, M. H. S. *Políticas atuais de Inclusão Escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual*. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A. (orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marim; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 25-42.

PESSINI, M. A.; SILVA, R. O.; SILVA, V. O. *Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior*. **Akropólis**, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

QUEIROZ, M. I. P. *Relatos orais: do indizível ao dizível*. In: SIMON, O. R. M. VON (org.) *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

REIS, E.; FERREIRA, M. *Métodos quantitativos I*. Lisboa, Edições Silabo, 2000.

RODRIGUES, D. *A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva*. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, nº 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 25 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, S. R. *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica*. *Jornal de Pediatria*, vol. 75, nº 6, 1999, p. 401-406.

VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

## - ANEXO 1 -

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

Data de envio: / /2009 - Data de retorno: / /2009

UNIDADE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

**1. GRADUAÇÃO****2. PÓS-GRADUAÇÃO**

Existe a condição de deficiência física, auditiva ou visual, em graduandos do curso coordenado por você? Não ( ) Sim ( ) Se sim, por favor, preencha o campo 3	Existe a condição de deficiência física, auditiva ou visual, em pós-graduandos do programa coordenado por você? Não ( ) Sim ( ) Se sim, por favor, preencha o campo 4
--	---

**3. MAPEAMENTO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA, NA UNIDADE**

Nome do aluno	Cód. Matrícula	Sexo	Idade	Semestre/ano de ingresso	Tipo de deficiência (física, visual, auditiva)	Período (M. T. N.)

**4. MAPEAMENTO DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA**

Nome do aluno	Cód. Matrícula	Sexo	Tipo de deficiência (física, visual ou auditiva) <sup>1</sup>	Programa	Lato Sensu	Stricto Sensu (M. D.)

<sup>1</sup> Sucintamente, define-se deficiência física como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano; deficiência visual a limitações significativas da acuidade visual (cegueira e visão subnormal); deficiência auditiva a limitações significativas da audição (surdez e audição subnormal)

## - ANEXO 2. -

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário integra procedimentos de coleta de dados da pesquisa intitulada “Educação Especial na Universidade: das demandas de alunos com deficiência às ações docentes”, e tem como principal objetivo conhecer a realidade da UPM acerca da inclusão de graduandos e pós-graduandos com deficiência, em seus diferentes cursos e programas, com vistas a oferecer subsídios para a implementação de futuras ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado. De forma sucinta, define-se deficiência física como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano; deficiência visual a limitações significativas da acuidade visual (cegueira e visão subnormal); deficiência auditiva a limitações significativas da audição (surdez e audição subnormal)

Agradecemos sua colaboração e, por favor, devolva este instrumento, mesmo que em branco

DATA DE ENVIO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

DATA DE RETORNO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

1. SEXO:  Feminino  Masculino

2. INDIQUE SUA FAIXA ETÁRIA:

- até 30 anos  
 de 31 a 40 anos  
 de 41 a 50 anos  
 de 51 a 60 anos  
 de 61 a 70 anos  
 mais de 70 anos

3. ÁREA PRINCIPAL DE SUA FORMAÇÃO:

- humanas  exatas  biológicas  saúde

4. UNIDADE DE ORIGEM:

- CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
 CCH - Centro de Ciências e Humanidades  
 CCL - Centro de Comunicação e Letras  
 CCSA - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas  
 EE - Escola de Engenharia  
 EST - Escola Superior de Teologia  
 FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo  
 FCI - Faculdade de Computação e Informática  
 FD - Faculdade de Direito

## 5. LOCALIZAÇÃO DO CAMPUS DE SUA UNIDADE DE ORIGEM:

São Paulo                       Tamboré

## 6. INFORME O (S) CURSO (S) NOS QUAIS VOCÊ LECIONA, NA UPM:

---



---

## 7. INFORME O TEMPO DE DOCÊNCIA

## A) No ensino superior

até 5 anos  
 de 6 a 10 anos  
 de 11 a 15 anos  
 de 16 a 20 anos  
 mais de 20 anos

## B) Na UPM

até 5 anos  
 de 6 a 10 anos  
 de 11 a 15 anos  
 de 16 a 20 anos  
 mais de 20 anos

## 8. VOCÊ JÁ TEVE ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA, NO ENSINO SUPERIOR:

não  
 sim      Que tipo?  
                          física                       auditiva                       visual

ou outra (s) condição (ões) especial (is) (não referida à deficiência):

não  
 sim  
qual (is)? \_\_\_\_\_

## 9. NOS ÚLTIMOS 4 ANOS, VOCÊ TEVE ALGUM (A) ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA, NA UPM

não  
 sim      Que tipo?  
                          física                       auditiva                       visual

ou outra (s) condição (ões) especial (is) (não referida à deficiência):

não  
 sim  
qual (is)? \_\_\_\_\_

## 10. A CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA DO (A) ALUNO (A) PODE IMPLICAR EM NECESSIDADES DE NATUREZA DIVERSA. ATRIBUA NOTA DE 1 A 5 PARA CADA UMA DAS NECESSIDADES ABAIXO (nota 5 para maior relevância)

- eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de espaço físico;  
 adaptação de mobiliário e equipamentos (em salas de aula, laboratórios, bibliotecas, outros)  
 adaptação didático-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem;  
 adaptação em procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem;  
 eliminação de barreiras interpessoais manifestas em ações, sentimentos e atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência, comumente presentes nos espaços sociais

11. A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DO ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA PODERÁ DEPENDER DE CONDIÇÕES DIFERENCIADAS PARA O ATENDIMENTO ÀS SUAS DEMANDAS ESPECÍFICAS. ASSINALE AQUELAS QUE, NO SEU ENTENDER, PODERÃO SER ESSENCIAIS PARA O ALUNO (A) COM:

**A – Deficiência Física** (pode assinalar mais de uma alternativa)

- acesso aos espaços de uso coletivos por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas
- reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades da Universidade
- construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores para facilitar a circulação de cadeira de rodas
- adaptação de portas e banheiros de forma a permitir o acesso de cadeiras de roda , e colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros
- instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas

**B – Deficiência Visual** (pode assinalar mais de uma alternativa)

- máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, scanner acoplado ao computador
- gravador e fotocopiadora para ampliação de textos
- lupas e régua de leitura
- software de ampliação de tela
- acervo bibliográfico em fitas de áudio e dos conteúdos básicos , em Braille, das disciplinas do curso

**C – Deficiência Auditiva** (pode assinalar mais de uma alternativa)

- intérprete de língua de sinais, ao longo do curso.
- Intérprete de língua de sinais, em especial quando da realização de provas ou da sua revisão.
- complementação da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de intérprete de língua de sinais, em especial se a avaliação for expressa em texto escrito
- flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.
- Informações aos professores, por meio de materiais específicos, sobre a especificidade lingüística dos surdos

12. ALÉM DAS CONDIÇÕES REFERIDAS NAS QUESTÕES 11 A, B E C, A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE PODERÁ DEPENDER, TAMBÉM, DA DISPONIBILIDADE DO PROFESSOR EM BUSCAR E RECEBER ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS. NO SEU ENTENDER, QUAL (AIS) TIPO (S) DE APOIO (S) A UNIVERSIDADE PODERIA OFERECER AO PROFESSOR?

---



---



---



---

## - ANEXO 3 -

**Questionário e roteiro de entrevista****FORMULÁRIO:****1. ACESSO AOS PRÉDIOS DE AULAS**

Acesso às salas de aula - largura das portas - adequada?       não       sim

**Escadas:**

Corrimão adequado?       não       parcial       sim

Altura dos degraus:       não       parcial       sim

Sinalização de solo:       não       parcial       sim

**Rampas:**

Ângulo adequado?       não       parcial       sim

Corrimão:       não       parcial       sim

Piso anti-derrapante:       não       parcial       sim

Sinalização de solo:       não       parcial       sim

**2. CONDIÇÕES DE MOVIMENTAÇÃO DENTRO DAS UNIDADES****Escadas:**

Corrimão:       não       parcial       sim

Altura dos degraus:       não       parcial       sim

Sinalização de solo:       não       parcial       sim

**Rampas:**

Ângulo adequado       não       parcial       sim

Corrimão:       não       parcial       sim

Piso anti-derrapante:       não       parcial       sim

Sinalização de solo:       não       parcial       sim

**Elevadores:**

não       sim

Acesso aos botões:       não       sim

Independência para utilização:       não       sim motivo: \_\_\_\_\_

Sinalização em braille ou alto-relevo:       não       sim

**3. BANHEIROS**

Quantidade suficiente?       não       sim

Sinalização:       não       sim

Largura e tipos de portas - externa:       não       sim      - interna:  não       sim

Barras de transferência:       não       sim

#### 4. ACESSO A ÁREAS DE USO ACADÊMICO OU DE CONVIVÊNCIA

##### Escadas:

- Corrimão:  não  sim  
 Altura dos degraus adequada?  não  sim  
 Sinalização de solo:  não  sim

##### Rampas:

- Ângulo adequado:  não  sim  
 Corrimão:  não  sim  
 Piso anti-derrapante:  não  sim  
 Sinalização de solo:  não  sim

##### Roteiro de entrevista semi-estruturada:

1. Ingresso na UPM/vestibular
2. Deficiência/condição é inata ou adquirida, transitória ou permanente
3. Condições de acompanhamento do curso
4. Dificuldades e/ou facilidades encontradas no curso
5. Sentimentos em relação à Universidade
6. Percepção e vivências de preconceito e/ou exclusão. Comente.
7. Necessidade de modificação e/ou adaptação em ambiente físico e/ou atividades.
8. Inclusão ideal na Universidade: comente.



- ANEXO 4. -

### **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA**

O presente trabalho se propõe a conhecer a realidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie acerca da inclusão de graduandos e p com deficiência, em seus diferentes cursos, com vistas a oferecer subsídios para a implementação de futuras ações afirmativas e políticas institucionais, favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado. O instrumento de avaliação será aplicado pelos alunos colaboradores da pesquisa e supervisionado pelo pesquisador responsável. Sua aplicação acarreta riscos mínimos aos sujeitos. Este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados no projeto do Programa Institucional do MackPesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

.....  
Ani Martins da Silva

Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
2114.8562 - animartins@mackenzie.br

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito ou seu representante legal

## - ANEXO 5 -

**CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO**

O presente trabalho se propõe a conhecer a realidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie acerca da inclusão de graduandos e pós-graduandos com deficiência, em seus diferentes cursos e programas, com vistas a oferecer subsídios para a implementação de futuras ações afirmativas e políticas institucionais, favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado. Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a triagem de colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados; o material e o contato interpessoal não oferecerão riscos importantes, físicos e/ou psicológicos, aos colaboradores e à instituição. As pessoas não serão obrigadas a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Todos os assuntos abordados serão utilizados sem a identificação dos colaboradores. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Os dados coletados serão utilizados no projeto do Programa Institucional do MackPesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando entrar em contato pelo telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e outra com os pesquisadores.

.....  
Ani Martins da Silva

Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
2114.8562 - animartins@mackenzie.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante da instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante da instituição