

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR¹

ELAINE MARIA BESSA REBELLO GUERREIRO*; MARIA AMÉLIA ALMEIDA**
JOSÉ HUMBERTO DA SILVA FILHO***

Recebido: 02 fev. 2012

Aprovado: 04 abr. 2012

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, AM, Brasil. Contato: em-guerreiro@uol.com.br

** Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil. Contato: ameliam@terra.com.br

*** Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, Brasil. Contato: zehumberto@uol.com.br

Resumo: Neste início de século tem havido um crescimento do número de matrícula do aluno com deficiência no ensino superior. Porém, este fenômeno não está sendo avaliado para fins de averiguação da satisfação desse alunado quanto ao seu acesso e permanência. Este estudo tem por objetivo identificar o nível de satisfação desse alunado através de um instrumento construído pela pesquisadora. Trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório, em uma universidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram do estudo oito com deficiência visual, seis com deficiência física, três com deficiência auditiva e uma com dificuldades de aprendizagem. O instrumento construído foi denominado de *Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA*. Em decorrência do tamanho da amostra, as técnicas estatísticas utilizadas foram no sentido exploratório e não inferencial. Verificou-se que as médias dos grupos diferenciaram-se de forma estatisticamente significativa ($p=0,065$) pelo Teste de *Friedman*, indicando que há diferenças entre os tipos de satisfação avaliados, no grupo estudado, a 90% de confiança. Os achados permitem-nos afirmar que a aplicação desse instrumento é viável e útil, no sentido de avaliar o rumo que a universidade está tomando com relação à garantia do acesso e permanência desse alunado.

Palavras-chave: Avaliação. Satisfação. Pessoa com deficiência. Ensino superior. Inclusão escolar. Educação Especial.

EVALUATION OF SATISFACTION OF DISABLED HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract: In this new century there has been an increase in the number of registration of disabled students in higher education. However, this phenomenon is not being considered for the purpose of ascertaining the student's satisfaction in their access and permanence. This study aims to identify the student's level of satisfaction through an instrument constructed by the researcher. This is a case study of an exploratory nature, a university in the state of Sao Paulo. The study included eight visually impaired, physically disabled six, three with a hearing impairment and learning difficulties. This instrument was called Satisfaction Scale and Attitudes of People with Disabilities - ESA. Due to sample size, statistical techniques were used in an exploratory sense and not inferential. It was found that the averages of the groups differed statistically significantly ($p= 0.065$) by the Friedman test, indicating that there are differences between the types of satisfaction assessed in the study group, 90% confidence. These findings allow us to state that the application of this instrument is feasible and useful, in order to assess the direction the university is taking with regard to ensuring access and retention of students.

Key words: Evaluation. Satisfaction. Students with disabilities. Higher education. School Inclusion. Special education.

1 Esse artigo originou-se de parte da tese de doutoramento da autora principal, intitulada *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar*, defendida em 30/11/11, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar.

INTRODUÇÃO

Neste início de século, os temas *inclusão social e acessibilidade* têm sido debatidos em todos os veículos e espaços de comunicação, citados como direito de todos, principalmente da pessoa com deficiência. Não se pode ter uma sem a outra, ou seja, a inclusão social também passa pela acessibilidade. De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004a), acessibilidade é a

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Isto implica um sentimento de satisfação/insatisfação em relação ao que se tem encontrado nos ambientes educacionais de um modo geral, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou superior.

Os direitos das minorias, daqueles que tradicionalmente encontram-se excluídos do sistema educacional, fazem parte do debate da inclusão escolar. Segundo o documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essa exclusão ocorre em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras. A resposta a esse debate tem se materializado em forma de leis, decretos, resoluções, portarias, normas etc. Mas existe um descompasso entre o que está no corpo das legislações e das normas e aquilo que, efetivamente, existe de concreto na realidade. A construção de uma sociedade para todos precisa de escolas e universidades que sirvam a todos, é, como a palavra diz, uma construção e, como tal, não é simples, pelo contrário, é bastante complexa. Também não é rápida, nem é isenta de contradições e ambiguidades, é um processo.

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. E isto está chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos- administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa.

Diante do aumento de alunos com deficiência no ensino superior é preciso saber como as instituições que ofertam este nível de ensino estão se organizando para responder às necessidades dos estudantes. Também é importante saber se essas mudanças implantadas satisfazem seus beneficiários. Para isso, faz-se necessário um instrumento que mensure o nível de satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

O presente artigo teve como objetivo o relato dos procedimentos de construção e aplicação de um instrumento para avaliar a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Tendo em vista a necessidade de delimitar o estudo, optou-se por desenvolvê-lo na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, instituição selecionada segundo o critério de conveniência da pesquisadora.

Dessa forma, foi construído um instrumento, denominado “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA”, utilizando os princípios da Psicometria (PASQUALI, 1998, 2009). Esse questionário foi aplicado a uma amostra de 18 alunos com algum tipo de deficiência que frequentavam o *campus* da UFSCar/São Carlos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O aluno com deficiência no ensino superior

A preocupação em mapear as atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior no Brasil (IES), com relação à Educação Especial, só teve início com o I Encontro Nacional de Educação Especial, em 1995, realizado na cidade de Campo Grande/MS. Ao final desse encontro foi proposta a instalação do Fórum Permanente de Educação Especial das IES, que depois passou a ser denominado Fórum Nacional de Educação Especial (MOREIRA, 2008). No II Fórum Nacional de Educação Especial, realizado em 1998, também na cidade de Campo Grande/MS, foi aprovada a realização de uma pesquisa de coleta de

dados sobre as iniciativas das universidades brasileiras no campo da Educação Especial, com relação ao ensino, pesquisa e extensão (BUENO, 2002).

Essa pesquisa, proposta no II Fórum Nacional de Educação Especial, foi desenvolvida em 1998, e teve como objetivo verificar as ações desenvolvidas pelas universidades no campo da Educação Especial tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão. Embora 58 universidades tenham participado da coleta de dados, apenas 35 estavam envolvidas em pesquisa sobre Educação Especial, totalizando 127 investigações na época. Porém, foram encontradas apenas duas pesquisas que tratavam do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior (BUENO, 2002). O Fórum Nacional de Educação Especial continuou acontecendo entre os anos de 1998 e 2002, sendo que entre os anos de 2002 e 2003 foram realizadas apenas reuniões em eventos na área da Educação Especial (MOREIRA, 2008). A avaliação das questões de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior é praticamente inexistente nos instrumentos de avaliação do MEC.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e o desempenho acadêmico de seus estudantes, atendendo o que é estabelecido no Art. 9º, nos itens VI, VIII e IX da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), embora as avaliações das IES já estivessem acontecendo antes de 2004. A avaliação dos cursos tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relacionadas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

As dez dimensões do SINAES que devem ser observadas são:

- 1) a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- 2) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- 3) a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- 4) a comunicação com a sociedade;
- 5) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

- 6) organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- 7) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, como biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- 8) planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- 9) políticas de atendimento aos estudantes;
- 10) sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b) não faz qualquer referência à Portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), que trata dos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como do credenciamento das instituições. Nessa Portaria, no seu Art. 3º, é declarado que:

A Secretaria de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

A avaliação do SINAES integra três modalidades de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos, conforme é apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Modalidades de instrumentos de avaliação do SINAES

SINAES	
AVALIES - Avaliação das instituições de Educação Superior	Autoavaliação pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) Avaliação externa designada pelo INEP/CONAES
ACG – Avaliação dos cursos de graduação	Instrumentos e procedimentos que incluem visitas <i>in loco</i> das comissões externas
ENADE – Avaliação do desempenho dos estudantes	Aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso

Fonte: INEP, 2004, sistematizado pela autora.

A autoavaliação é executada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e está organizada em três módulos: (1) Núcleo básico e comum; (2) Núcleo de temas optativos; e (3) Núcleo de documentação, dados e indicadores. No Núcleo de temas optativos encontram-se tópicos que podem ou não ser selecionados pelas IES para a avaliação, ou seja, se são considerados pertinentes à realidade local e adequados ao projeto de avaliação institucional; esses itens são indicados apenas como sugestão, para fins de reflexões e discussões da comunidade acadêmica (INEP, 2004). Essa autoavaliação contempla as dez dimensões citadas anteriormente, e, dentro de cada uma estão os módulos anteriormente mencionados, sendo que as questões sobre a pessoa com deficiência são tratadas apenas nas dimensões 3, 7 e 9 do Roteiro da Autoavaliação (INEP, 2004).

Em vários itens desse Roteiro de Autoavaliação é perguntado sobre a satisfação do usuário de um modo geral, mas não se especifica um instrumento apropriado, indicando, talvez, que as respostas venham de mecanismos criados pela própria IES. Para Lopes (2006), a avaliação da satisfação do usuário e os efeitos e qualidade das adequações das edificações e espaços, principalmente na pós-ocupação, são alguns dos aspectos a serem averiguados nas intervenções arquitetônicas para fins de acessibilidade.

De acordo com dados fornecidos pelo INEP, por solicitação da pesquisadora, está havendo um crescimento do número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino superior. Porém, esse crescimento ainda é muito pequeno quando comparado com os dados totais de matrícula no ensino superior no mesmo período. Apesar da evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais entre 2000 e 2009 (de 2.173 para 20.965) ser bastante significativa, esta não acompanha o crescimento no número de matrícula no ensino superior, indicando que o avanço é lento.

Esse baixo percentual de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior não é novidade no quadro educacional brasileiro, pois há uma espécie de “funil” para todos e, de acordo com o estudo de Andrade e Dachs (2007), apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos tinham acesso ao ensino superior em 2007. Além dessas questões, existem dúvidas referentes ao levantamento do censo quanto ao alunado: será que as pessoas com deficiência leve (intelectual, física e sensorial) já estavam presentes e não eram contadas? Pieczkowski (2008) sugere que o aluno com deficiência já estava presente no ensino superior, porém não de forma autodeclarada, portanto sem registro na universidade.

Avaliação da satisfação acadêmica

As primeiras investigações sobre satisfação acadêmica, de acordo com Schleich, Polydoro e Santos (2006), foram na década de 1960 e se relacionavam à satisfação ocupacional, não existindo ainda uma definição clara e consistente para o termo satisfação acadêmica. Para essas autoras, a eficácia do processo educacional pode ser aumentada com a mensuração da satisfação.

Segundo Low (2000), os estudos sobre a satisfação do estudante mensuram como, efetivamente, o ambiente do *campus* pode ser o que o estudante espera, necessita e quer. De acordo com Polydoro et al. (2001), a integração à universidade é um processo multifacetado que vai sendo construído através das relações do estudante com a instituição e tem sido uma variável central que, quando não acontece de forma satisfatória, pode levar à evasão escolar.

Para Astin (1993), a satisfação acadêmica é uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência durante seus anos de estudo. Assim, as medidas devem contemplar o nível de satisfação do aluno, abrangendo tanto os aspectos da sua formação, quanto da qualidade da instrução, contato com professores e colegas, o currículo, a administração da universidade, suas instalações e seus recursos. Para Soares e Almeida (2002), também as expectativas dos estudantes com relação à entrada no ensino superior podem influenciar na qualidade da adaptação a esse novo ambiente.

Silva (2001), afirma que os gestores educacionais devem conhecer de forma científica a satisfação daqueles que convivem nesse contexto. E Moss (1978 apud SISTO et al., 2008), considerando que as pessoas e os ambientes se influenciam mutuamente, mostra que os estudos dos ambientes educativos podem conduzir a conclusões do domínio do desempenho dos estudantes e, com suas opiniões e sentimentos, trazer contribuições para modificar a própria instituição. Para Martins (1998 apud SISTO et al., 2008), a satisfação ou a insatisfação vivida no contexto acadêmico pode ter consequências que repercutirão na vida dos alunos.

Instrumentos de mensuração da satisfação acadêmica

Segundo Schleich, Polydoro e Santos (2006), o instrumento mais antigo que mensura a satisfação acadêmica é o *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ), criado por Betz, Klingensmith e Menne, em 1971, tendo seu manual sido publicado pela Iowa State University (STARR, 1971). Esse instrumento

passou por uma nova análise estatística em 1981, sendo então constituído por cinco dimensões e 70 itens. As dimensões adotadas foram: condições de trabalho, compensação, qualidade da educação, vida social e reconhecimento.

O *Student Satisfaction Inventory* (SSI) foi desenvolvido pelo Grupo Noel-Levitz (LOW, 2000). Ele foi aplicado pela primeira vez em 1997 no *campus* da Universidade de Oregon dos Estados Unidos da América, sendo revisto a cada dois anos. Esse instrumento possui uma versão para instituições de cursos de quatro anos (79 itens) e de cursos de dois anos (76 itens), com doze subescalas para cada tipo de instituição. As doze subescalas são: eficácia do Conselho Acadêmico, clima do *campus*, serviços de apoio, preocupação com o indivíduo, eficácia institucional, recrutamento e auxílio financeiro, eficácia na matrícula, sensibilidade para a diversidade da população, cuidado e segurança, qualidade do serviço, estudante como centro, serviços acadêmicos.

Pesquisadores de várias universidades de Portugal desenvolveram escalas de mensuração da qualidade da transição do ensino médio para o superior, suas vivências e bem estar acadêmico e social dos alunos, tais como: o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA); a Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES); o Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA); o Questionário de Vivências Acadêmicas– QVA-r (versão reduzida).

O Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) foi desenvolvido por Almeida e Ferreira em 1997, possuindo 170 itens em 17 subescalas. Essas subescalas procuram avaliar as dimensões pessoais, acadêmicas e institucionais da adaptação acadêmica dos estudantes. Na realização do trabalho de Soares e Almeida (2002) foram utilizadas apenas 11, das 17 subescalas, centradas no estudante, no curso e na instituição, que foram: bem-estar físico, bem-estar psicológico, percepção de competência, desenvolvimento da carreira, adaptação ao curso, métodos de estudo, gestão do tempo, realização de exames, bases de conhecimentos, adaptação à instituição, envolvimento em atividades extracurriculares.

A Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES) foi desenvolvida em 1997 por Diniz e Almeida (1997). Esse questionário possui 14 itens distribuídos em duas subescalas: relacionamento interpessoal e equilíbrio emocional/saúde. O Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA), criado por Soares e Almeida, possui duas versões (A e B), uma para os alunos calouros e outra para alunos que chegam ao fim do primeiro ano. É um questionário de autorrelato que busca avaliar o que os alunos esperavam encontrar na instituição e aquilo que efetivamente encontraram (SOARES; ALMEIDA, 2002). Ele possui 38 itens em cinco dimensões: apoio/investimento institucional, apoio/

investimento no projeto vocacional, desenvolvimento social, acessibilidade aos recursos, investimento nas atividades curriculares. Visando reduzir o tempo de aplicação, Almeida, Soares e Ferreira (2002) construíram a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), com uma escala composta por 60 dos itens originais, distribuídos em cinco grandes áreas: dimensão pessoal, dimensão interpessoal, dimensão carreira, dimensão estudo e dimensão institucional.

A Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) foi construída por Polydoro et al. (2001), com 45 itens em 12 subescalas. Essas subescalas foram organizadas em dois fatores associadas aos fatores externos e internos do estudante. Os aspectos externos estão relacionados ao ambiente acadêmico e social incluindo investimento acadêmico, participação em eventos, ambiente universitário, satisfação com o curso, relacionamento com colegas, relacionamento com os professores e aderência à instituição (compromisso com o curso). Os aspectos internos são relacionados às características pessoais do estudante, tais como: enfrentamento, condições físicas, estado de humor, apoio familiar e aderência à instituição (compromisso com a graduação). A EIES foi criada com base nas categorias definidoras das subescalas do *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ), de Baker e Siryk. Essa escala é composta por quatro dimensões: ajustamento acadêmico, ajustamento relacional-social, ajustamento pessoal-emocional e comprometimento com a instituição/aderência.

Gonçalves Filho, Guerra e Moura (2004) mediram a satisfação de alunos do curso de graduação de uma universidade do Estado de Minas Gerais. Porém, eles utilizaram um instrumento que mede a satisfação do consumidor de empresas, o *American Customer Satisfaction Index* (ACSI). Ou seja, eles utilizaram conceitos de marketing para empresas, indústrias, setores econômicos e economia nacional, adaptando-os para a área da educação. Essa proposta não corresponde aos objetivos desta pesquisa, pois está relacionada apenas à satisfação do cliente e à sua fidelidade.

Pesquisa semelhante também foi realizada por Chen, Hsiao e Lee (2005). Em estudo para investigar a relação entre satisfação do aluno e sua vontade de recomendar o curso para outras pessoas, construíram uma escala para compreender o fenômeno. O levantamento de dados foi feito na forma de um questionário (*TVE Senior Student Satisfaction Survey*) composto por cinco fatores: gestão escolar, atividades acadêmicas, instalações físicas, ambiente do *campus* e relações interpessoais.

A Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), construída por Schleich, Polydoro e Santos (2006), é composta de 35 itens em três dimen-

sões: satisfação com o curso, oportunidade de desempenho e satisfação com a instituição. Dentro da dimensão satisfação com a instituição, entre outros itens, são abordados: recursos e equipamentos; atendimento e clareza das informações, segurança, infraestrutura das salas de aula e da instituição, serviços da biblioteca e localização dos diferentes setores que compõem a instituição. As autoras citam dois instrumentos, desenvolvidos em Portugal, nos quais se basearam para construir a ESEA. Um é a Escala de Satisfação Acadêmica construída por Martins em 1998, na Universidade do Porto, com 20 itens em cinco dimensões: pertinência das disciplinas para a formação, possibilidade de promoção do desenvolvimento, características da docência, características físicas de organização e recursos e preparação para o exercício da profissão. O outro é o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA) construída por Soares, Vasconcelos e Almeida em 2002, na Universidade do Minho, sendo composto de 13 itens distribuídos em três dimensões: social, institucional, e curricular. Essa escala foi utilizada por Saraiva (2009) para analisar a satisfação acadêmica dos alunos da Faculdade JK Gama – Unidade II, em Brasília.

Sisto et al. (2008) construíram uma escala para avaliar a satisfação acadêmica de universitários com base em outra escala construída pelo pesquisador para avaliar a satisfação acadêmica no ensino fundamental. O instrumento final, denominado de ESAU, foi composto por 35 itens distribuídos em quatro fatores: percepção do ambiente pedagógico, percepção da afetividade, percepção do ambiente físico e percepção da autoestima.

Com relação especificamente ao aluno com deficiência no ensino superior, não foram encontrados instrumentos validados que mensurassem a satisfação deste com relação às condições de acesso e permanência no ensino superior. Porém, foram identificados vários estudos que tratam especificamente da percepção do aluno com deficiência em relação à sua integração no ensino superior. Esses estudos variaram na forma de coleta e análise dos dados, uns de forma qualitativa, outros de forma quantitativa e outros mistos.

Wiseman, Emry e Morgan (1988) avaliaram a relação entre o fato de um aluno possuir uma deficiência e o seu progresso acadêmico em uma universidade. Nesse estudo foi levado em consideração que o sucesso acadêmico estaria relacionado com a comunicação positiva dos alunos com seus professores, colegas e funcionários da instituição. Foi elaborado um questionário com 30 itens em três fatores: clima de comunicação na universidade, necessidades e prioridades dos estudantes, e autoconfiança.

West et al. (1993) realizaram um estudo em universidades públicas e privadas, para determinar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência

em relação à acessibilidade, aos serviços especiais e às acomodações em suas escolas. O instrumento utilizado foi um questionário com quatro partes. A primeira parte continha as informações demográficas, sexo, idade, escolaridade, moradia e tipo de deficiência. Na segunda, era solicitado aos alunos que listassem as acomodações e serviços especializados disponibilizados pela instituição, indicando também o que foi solicitado e o que foi recebido. Na terceira, os alunos indicavam sua satisfação com os esforços da instituição, com os serviços e acomodações oferecidos. A quarta consistiu de cinco questões abertas sobre: barreiras educacionais identificadas, descrição das melhorias observadas nos serviços oferecidos, sugestões de melhorias, descrição da participação dos alunos com deficiência na formulação de políticas para atender o aluno com deficiência, preocupações pessoais e com outros colegas com deficiência.

Denny e Carson (1994) construíram um questionário com cinco seções para identificar a percepção que o aluno com deficiência tem de como é visto por outros alunos sem deficiência, bem como funcionários e professores de uma universidade. Este estudo apontou que alunos com deficiência identificam as atitudes positivas dos colegas e professores, mas também mostraram que o corpo docente precisa ser mais bem informado sobre as pessoas com deficiência para eliminar mitos e estereótipos. Apesar de acharem que muitas barreiras físicas tinham sido eliminadas, ainda permaneciam algumas, tais como: rampas íngremes e estacionamento longe dos prédios de acesso. Também relataram a necessidade de melhor divulgação dos serviços existentes para a pessoa com deficiência na universidade.

Beike e Yssel (1999) ouviram dez alunos com deficiência, em uma universidade do meio oeste dos Estados Unidos, falando a respeito de suas percepções das atitudes do corpo docente e do impacto positivo dessas percepções na vida acadêmica e em suas vidas pessoais. As respostas foram diversificadas e, apesar dos alunos relatarem que encontraram vários professores dispostos a fazer adaptações necessárias para a sua integração, também foi percebido um clima de indiferença em sala de aula. Os pesquisadores encontraram dados que mostram o impacto da legislação (sobre os direitos da pessoa com deficiência) e o crescimento do número de alunos no ensino superior.

Borland e James (1999) realizaram um estudo para analisar as experiências de um grupo de alunos com deficiência física no ensino superior, em uma universidade britânica, em contraponto com princípios consagrados na política da instituição. Essas experiências são avaliadas em cinco áreas específicas de atuação e disposição: níveis de apoio ao aluno e orientação, recursos de aprendizagem, ensino-aprendizagem e avaliação, construção do currículo, garantia

de qualidade de ensino superior. Quatro áreas foram vistas como sendo as fontes de maior preocupação, que são: divulgação das informações; acesso às instalações, currículos, equipamentos e outros recursos; garantia da qualidade; e a base moral da política da instituição sobre deficiência.

Stanley (2000) fez uma revisão da literatura sobre a presença de alunos com deficiência no ensino superior nos Estados Unidos, identificando que esses enfrentavam desafios adicionais no ambiente educacional. O autor fez uma exposição das pesquisas nesta área desde 1969 até 1997. Este artigo trouxe importantes informações e reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Dentre elas, o autor destaca o conhecimento da legislação sobre os direitos da pessoa com deficiência, a relação do professor com o aluno com deficiência, a relação entre os alunos (com e sem deficiência), os serviços de apoio e o ambiente físico. Stanley (2000) elenca sugestões sobre as diferenças na transição e no ajuste para o ensino superior do aluno com deficiência, por conta das barreiras físicas e atitudinais.

Holloway (2001) identificou, em seu levantamento sobre a experiência no ensino superior de alunos com deficiência, que esta pode ser positiva ou negativa dependendo das percepções que cada aluno tinha na sua vivência acadêmica, tanto nos aspectos de aprendizagem quanto no apoio recebido da instituição. A autora conclui que se faz necessário uma política central que sustente a filosofia de um ambiente de aprendizagem acessível para todos os alunos. Além disso, deve haver uma coordenação central que implante essa política de forma prática, bem como um monitoramento contínuo e uma avaliação dos procedimentos que envolvem o aluno com deficiência; treinamento e conscientização da comunidade acadêmica e empoderamento do aluno com deficiência.

Heiman e Prechel (2003) compararam 191 alunos com dificuldades de aprendizagens com 191 alunos sem dificuldades de aprendizagem, a fim de identificar o perfil de estratégias construído para o desenvolvimento acadêmico no ensino superior. O estudo foi estruturado em quatro áreas: dificuldades acadêmicas, estratégias de aprendizagem, seleção para exame de admissão e percepção do estudante sobre os fatores que ajudam ou impedem seu sucesso acadêmico. Dentre os resultados encontrados, que podem impedir o sucesso acadêmico do aluno com deficiência, estava a falta de tempo extra na realização de exames, provas ou avaliações, bem como pausa durante os mesmos.

Kundu et al. (2003) realizaram um estudo, em quatro universidades norte americanas, para identificar a percepção dos estudantes com deficiência sobre os serviços de apoio existentes nessas universidades, bem como seu nível de satisfação com relação a eles. Para isso, construíram um instrumento denomi-

nado “*Disability-Related Services Needs and Satisfaction*”, composto de quatro partes: 1) dados demográficos; 2) questões relacionadas com a deficiência que abordam o conhecimento do aluno sobre *Americans with Disabilities Act* (ADA) de 1990, direitos civis das pessoas com deficiência, fontes de informação sobre os direitos civis e questões relativas à deficiência, categoria do aluno para receber os serviços de apoio (etnia/raça, fundo multicultural e/ou deficiência) e experiências de discriminação com base na raça, sexo, deficiência ou outros fatores; 3) questões sobre os serviços à pessoa com deficiência e o nível de satisfação com onze domínios de serviços: suporte acadêmico, transporte e mobilidade, alojamento, promoção da acessibilidade, recreação e lazer, suporte individual, suporte em grupo, cuidados à saúde, dispositivos de apoio e equipamentos especiais, aconselhamento e planejamento da carreira, colocação no mercado de trabalho após a graduação; 4) mensuração da percepção dos alunos com relação às funções do *Office of Disability Services* (ODS) em seu *campus*. Foi utilizada a escala *Likert* de cinco pontos para responder às questões de necessidade, indo de “não há necessidade” até “extrema necessidade”, e para as questões de satisfação também foi utilizada a mesma escala, variando de “muito insatisfeito” até “extremamente satisfeito”, porém com um item para ausência de opinião. A maioria dos alunos expressou satisfação com a quantidade e qualidade geral dos serviços, mas houve diferenças em itens específicos, de acordo com a universidade abordada. Apesar das limitações dos estudos, os dados achados forneceram informações para novos estudos e políticas educacionais para a pessoa com deficiência.

Fuller, Bradley e Healey (2004), em um estudo sobre como os alunos com deficiência articulam as barreiras e as oportunidades na universidade, identificaram que esse processo reflexivo não é conclusivo. Alguns alunos têm vivenciado boas práticas e um firme suporte no seu processo de aprendizagem, enquanto outros têm tido experiências difíceis. Os autores concluem que pouco se sabe sobre as experiências do aluno com deficiência no ensino superior, mas que esse conhecimento é necessário para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais para a educação inclusiva.

Good (2007) realizou um estudo destinado a ouvir as vozes de estudantes com deficiência em uma universidade inglesa, considerada uma das dez maiores do país. A pesquisa foi qualitativa, oferecendo esclarecimentos sobre as experiências dos alunos, tais como: questões de identidade, divulgação das informações, visibilidade extra, trabalho emocional, proatividade e transição para o ensino superior. As respostas não são únicas, variando entre as diferentes pessoas com diferentes necessidades.

Koutsoklenis et al. (2009) investigaram as dificuldades que os alunos com deficiência visual enfrentavam no ensino superior na Grécia. Eles utilizaram um questionário informal, com 60 questões, abordando os seguintes pontos: os motivos que levaram esses alunos a perseverar em seus estudos, a acessibilidade aos edifícios, a participação em palestras e suas dificuldades, o acesso aos livros e à biblioteca, a colaboração entre alunos sem deficiência visual e os professores, a participação em atividades diversas (atividades esportivas, eventos, musicais etc.) e a satisfação com a qualidade dos estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No trabalho que originou este artigo, realizou-se uma pesquisa cuja abordagem é de enfoque quantitativo e qualitativo, com ênfase no primeiro, sendo um estudo de campo de caráter exploratório. A seleção da amostra foi não probabilística, com indivíduos tipo voluntários; a coleta de dados foi realizada pela técnica de inquirição, por meio de um questionário. A amostra, neste caso, é um subgrupo da população de alunos da instituição. A aplicação do questionário foi feita por entrevista semiestruturada de forma presencial, preferencialmente, ou por e-mail, quando solicitado. A análise estatística dos dados quantitativos e qualitativos foi realizada por meio de testes que se enquadravam nas condições da amostra. A análise dos dados qualitativos foi feita pela análise de conteúdo (frequência e categorias).

Local de realização e participantes

O local de realização da pesquisa foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* sede São Carlos. Os participantes desta pesquisa eram alunos de graduação (nove), pós-graduação (sete) e do curso pré-vestibular (dois), totalizando 18 pessoas com deficiência. Quanto ao tipo de deficiência, oito possuíam deficiência visual (DV), três deficiência auditiva (DA), seis deficiência física (DF) e um tinha dificuldades de aprendizagem (DAp), decorrente do tratamento de doença crônica.

Instrumento

Foi construído um questionário semiestruturado dividido em três partes: a primeira destinada a coletar dados gerais do respondente (aluno com deficiência); a segunda destinada a obtenção da Classificação Socioeconômica do

Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009); a terceira referindo-se à avaliação do Nível de Satisfação/Atitudes quanto ao acesso e à permanência na instituição. Esse nível de avaliação foi construído a partir de uma matriz de especificações, composto de quatro fatores denominados de: Estrutural; Operacional; Psicoafetivo; e Atitude diante dos obstáculos (Quadro 2). O questionário passou pela avaliação de juízes, tendo como resultado final um instrumento com 48 itens, utilizando a Escala de Diferencial Semântico. Cada item possui uma opção de graduação do nível de satisfação (nota de 1 a 7), sendo que o menor valor indica menor satisfação.

RESULTADOS

Perfil da amostra

Na amostra, que foi composta por 18 alunos, apesar de não se ter estabelecido critério de necessidade de igualdade de sexo, acabou por não existir diferença no número de homens e de mulheres, sendo que os alunos com deficiência visual foram em maior número. A maioria é de cor da pele branca (88,89%), com apenas dois se autodeclarando de cor parda (11,11%). A faixa etária predominante está entre 20 e 30 anos, existindo apenas três alunos com menos de 20 anos.

Um dado interessante observado é a prevalência da frequência em escola regular (particular ou pública) no histórico de escolarização do ensino básico dos participantes da amostra. Apenas dois alunos frequentaram Classe Especial, no contraturno, para aprender o código Braille. Quanto ao ano de ingresso, essa amostra aponta uma tendência de crescimento no ingresso de alunos com algum tipo de deficiência nesta universidade. Essa tendência pode estar relacionada ao aumento da legislação sobre os direitos e prioridade da pessoa com deficiência, mas também pode ser consequência da nova forma como é vista a pessoa com deficiência e, ainda, como ela mesma se vê.

Quanto à classe econômica, como era de se esperar, os alunos do cursinho pré-vestibular são da Classe C, pois este serviço se destina às pessoas de menor poder aquisitivo. Mas também se observa a Classe C tanto na graduação quanto na pós-graduação. A Classe A ainda é predominante na graduação e na pós-graduação, representando 37,5% da amostra de alunos de nível superior. A maioria dos pais dos alunos, da graduação e da pós-graduação, tem ensino superior como grau de escolaridade. O aparecimento da deficiência acontece, na maioria dos casos, no período pré e perinatal.

Quadro 2 - Matriz de Especificações

SATISFAÇÃO				
Fator	Definição	Subfatores	Nº de itens	Itens
ESTRUTURAL	É a satisfação com a estrutura física do <i>campus</i> , compreendendo os prédios e as vias internas de circulação.	Satisfação em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouros e telefones públicos;	18	Do item 01 ao 18
		Satisfação em relação às edificações de prédios públicos (alojamento, prefeitura, biblioteca, auditórios, ginásios, área de convivência etc.) ou de iniciativa privada (bancos, setor de alimentação, reprografias etc.).		
OPERACIONAL	É a satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência no <i>campus</i> , bem como os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo, para o desenvolvimento acadêmico.	Satisfação com o processo seletivo;	13	Do item 19 ao 31
		Satisfação em relação ao estacionamento;		
		Satisfação com o favorecimento de autonomia e locomoção (pisos táteis, escadas com corrimão, rebaixamento de calçadas, faixa de segurança para pedestres elevada, placas de sinalização, informações em código Braille etc.);		
		Satisfação com relação ao desenvolvimento acadêmico (recursos pedagógicos, recursos operacionais, apoio de professores e de colegas e participação em eventos internos).		
PSICOFETIVO	É a satisfação intra e interpessoal do aluno com deficiência com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição.	Satisfação com relação às expectativas prévias;	7	Do item 32 ao 38
		Sentimento de segurança pessoal (intrapessoal);		
		Sentimento de inclusão social por parte da instituição, professores e colegas.		
ATITUDES DIANTE DE OBSTÁCULOS	São os comportamentos diante das barreiras	Barreiras arquitetônicas e urbanísticas (escadas, portas, banheiros, vegetação, placas etc.);	10	Do item 39 ao 48
		Barreiras atitudinais (colegas, professores etc.);		
		Barreiras decorrentes de transportes não adaptados (ônibus municipal e interno);		
		Barreiras pela falta de recursos pedagógicos e operacionais (lupa, computador etc.).		

Fonte: A autora.

O conhecimento da legislação sobre acessibilidade é bom (variando de moderada a alta), entretanto, com relação à NBR 9050 (ABNT, 2004), o conhecimento é muito baixo. Como a NBR 9050 é uma norma técnica específica, geralmente quem dela tem conhecimento são as pessoas que militam em conselhos ou órgãos ligados à defesa da pessoa com deficiência. Embora essa norma seja pouco conhecida, ela é citada nas legislações que tratam da acessibilidade para a pessoa com deficiência.

As pessoas com deficiência visual e física têm maiores índices de conhecimento da legislação específica. Porém, a norma NBR 9050 é pouco conhecida em todo o grupo. O que pôde ser identificado pela entrevista é que os alunos que estão ligados, de alguma forma, a movimentos ou conselhos sobre os direitos da pessoa com deficiência são os que possuem mais conhecimento da legislação específica.

Estatística Descritiva do nível de satisfação em relação às variáveis do instrumento

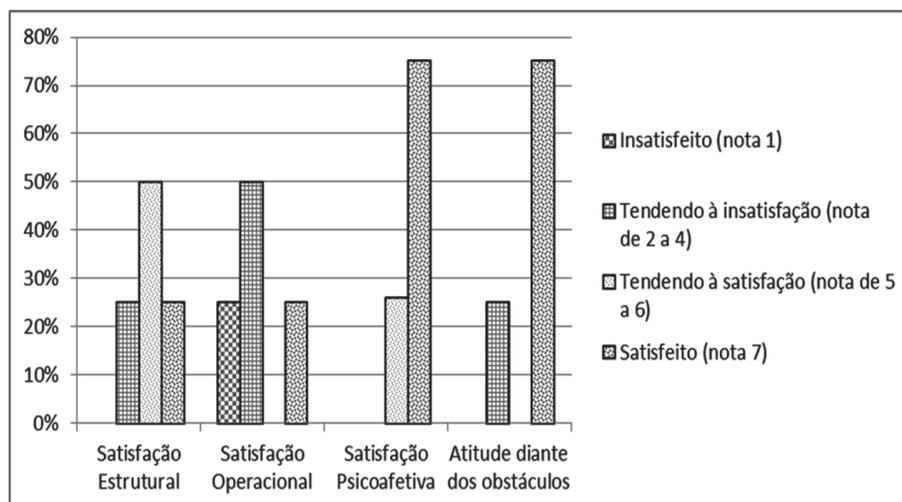
As variáveis estudadas representam dados qualitativos ordinais (categóricos), ou seja, indicam características que podem ser ordenadas. A medida utilizada para sumarizar e descrever o conjunto de dados é a mediana. Nesta análise, temos 29,6% de “não respostas” ou o caso “não se aplica” às questões, sendo que a maioria destas está presente no fator Satisfação Operacional. Neste trabalho, não consideramos as “não respostas”, calculamos a mediana para cada item e depois agrupamos as questões por tipo de satisfação, para obtenção da mediana geral (por tipo de satisfação). Os resultados foram obtidos utilizando o *software R*².

No fator Estrutural, 50% da amostra tende à satisfação, enquanto os demais se posicionam como tendendo à insatisfação e à satisfação, com 25% cada. No fator Operacional, entre aqueles que responderam aos itens, 25% estão insatisfeitos, 50% tendem à insatisfação e 25% estão satisfeitos. No fator Psicoafetivo, 25% tende a satisfação e 75% está satisfeito. Quanto às Atitudes perante os obstáculos, 25% apresentam certa neutralidade ou preferência para a omissão, enquanto que 75% têm atitudes positivas. Esses achados podem ser observados no Gráfico 1.

Com relação ao gênero, o masculino apresentou menor mediana que o feminino. E quanto ao tipo de deficiência, os participantes com deficiência visual apresentaram menor valor para a mediana, principalmente no fator estrutural, fato que já era esperado.

2 *The Foundation for Statistical Computing*, versão 2.12.1, 2010.

Gráfico 1 - Nível de Satisfação em percentis



Fonte: A autora.

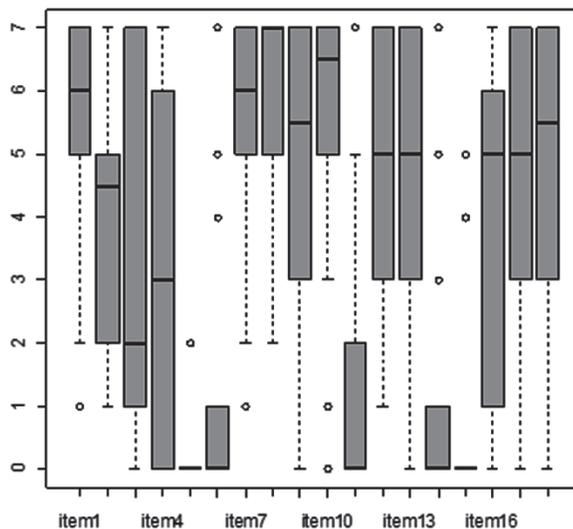
Com o intuito de comparar as respostas da satisfação estrutural, operacional, psicoafetiva, atitudes frente a obstáculos e a satisfação total, realizamos o teste de Friedman. Este é um teste não paramétrico para comparar resultados de diferentes tratamentos, quando os diversos tratamentos são aplicados nos mesmos sujeitos (CONOVER, 1980). Testamos a hipótese de igualdade de tratamentos (Hipótese nula, H_0) versus a existência de pelo menos um tratamento diferente dos demais (Hipótese alternativa, H_1), com p -valor = 0,065. As comparações, utilizando o teste de Friedman, foram realizadas entre os quatro tipos de satisfação. Com esta análise, podemos dizer, com 90% de confiança, que existe diferença estatística com relação aos tipos de satisfação estudados, mas não ao nível de 95% de confiança, sob certas condições.

Satisfação Estrutural

O nível neste fator tende para a satisfação com mediana de 5,5, sendo que 33,4% das respostas variam de 1 a 4 e 66,6%, de 5 a 7. Pelo Gráfico 2, tipo *boxplot*, pode-se observar a variância das respostas aos itens e das medianas, indicando que o tipo de deficiência e seu grau de mobilidade influenciam na resposta. O gráfico *boxplot* indica a variação das respostas (máximo e mínimo), com a mediana destacada em negrito. O alfa de Cronbach foi de 0,863, indicando uma boa consistência interna neste fator. Os itens que apresentaram

menor satisfação foram com relação a travessias de ruas, utilização de escadas, com mediana de 4,5 e 2,5, respectivamente.

Gráfico 2 - Respostas do grupo para o Fator Estrutural



Fonte: A autora.

A variação da pontuação é decorrente das características físicas dos participantes. Dos alunos participantes com deficiência visual, dois eram cegos e seis tinham baixa visão. Dos seis com baixa visão, quatro tinham autonomia moderada para deslocamento. Dos seis participantes com deficiência física, dois eram cadeirantes, um tinha dificuldade moderada de locomoção e três tinham dificuldades leves. Isto se reflete nas respostas quanto à Satisfação Estrutural, que tem mediana 5,5.

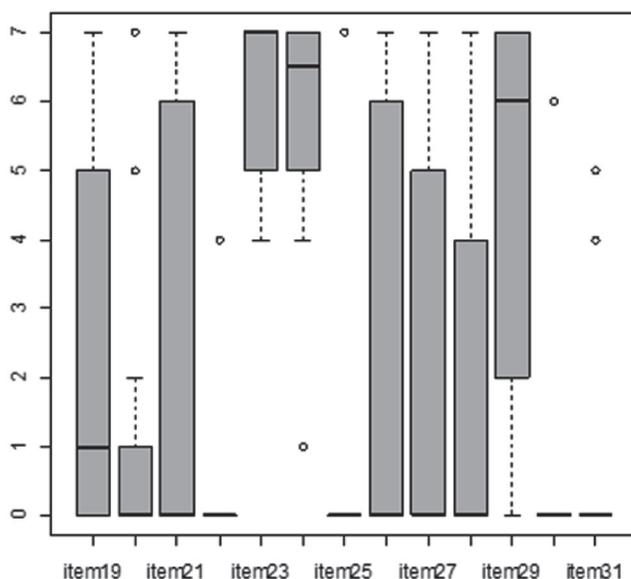
Satisfação Operacional

Este fator apresentou um percentual alto de respostas em branco, tipo “não se aplica” ou “não lembro”. A ausência de dados não permitiu que fossem analisados adequadamente a mediana e o alfa de Cronbach. Considerando o alto percentual de respostas em branco, não se pode afirmar, no momento, se o problema com o alfa de Cronbach foi com relação ao tipo de pergunta, às orientações dadas durante a entrevista ou à própria ausência de dados. Porém,

os alunos descreveram várias situações de insatisfação que não estavam no questionário, sendo estas analisadas nos resultados qualitativos. A insatisfação dos alunos com deficiência auditiva é forte neste fator, principalmente na comunicação com os professores e nas aulas.

O item do questionário que recebeu menor pontuação foi com relação às informações no Edital de seleção ou concurso (graduação e pós-graduação), com mediana 4. Pelo Gráfico 3, observa-se uma variação na pontuação, porém com mediana tendendo para valores mais baixos, para a insatisfação, mas isto não é conclusivo pelo alto índice de itens com valor zero.

Gráfico 3 - Respostas do grupo para o Fator Operacional



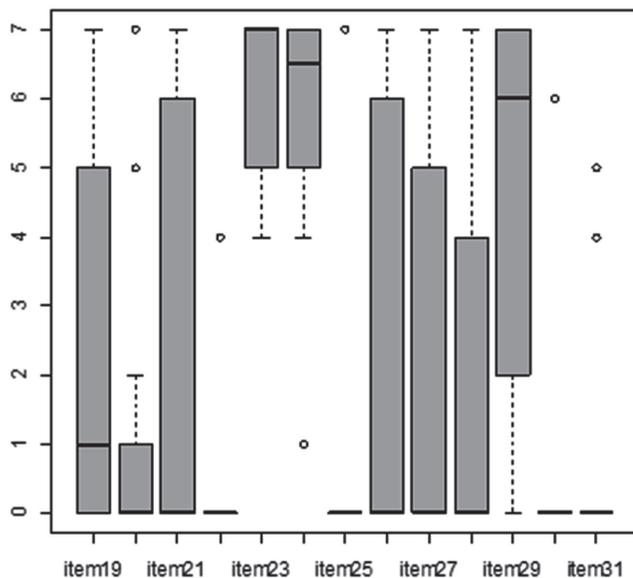
Fonte: A autora.

Satisfação Psicoafetiva

Com relação a este fator, 94,4% indicaram uma pontuação a partir de 5, com 44,4% com valor 7. O alfa de Cronbach para este fator foi de 0,721, indicando uma consistência interna aceitável. A satisfação neste fator apresentou mediana 6, porém, para os itens referentes às expectativas antes e depois de ingressar na instituição, houve um decréscimo na mediana de 7 para 5,5. Quanto ao

sentimento de apoio, percebido pelo participante, por parte dos professores e colegas, as medianas foram de 5,5 e 7, respectivamente, indicando a importância dos pares para o êxito acadêmico. O Gráfico 4 mostra uma prevalência da mediana na faixa de satisfação.

Gráfico 4 - Respostas do grupo para o fator Satisfação Psicoafetiva



Fonte: A autora.

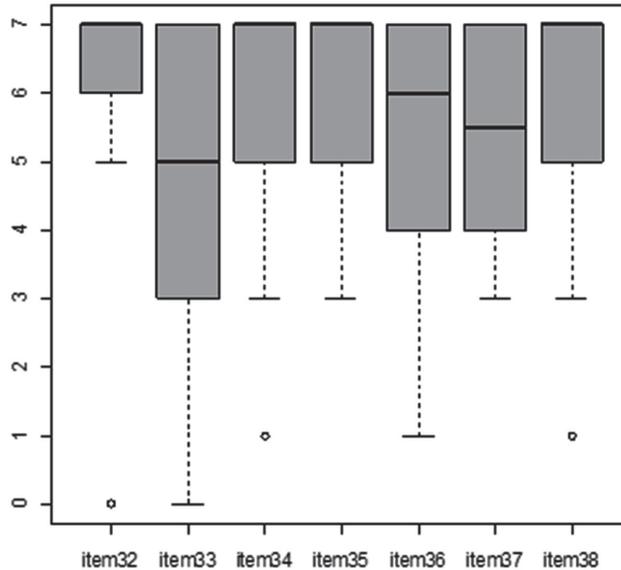
O nível de satisfação psicoafetiva acima de 5 indica que, provavelmente, isto colabora na persistência do aluno na sua trajetória acadêmica.

Atitudes diante dos obstáculos

A mediana neste fator foi de 6, indicando para uma atitude proativa diante dos obstáculos, o que pode ser observado no Gráfico 5. Por esse gráfico, constata-se que as medianas se encontram tanto acima quanto abaixo de 4, mas com tendência para a área da satisfação. Porém, o alfa de Cronbach foi de 0,546, considerado como uma consistência interna pobre. Os itens deverão ser revistos para se identificar quais itens que não atendem ao que é proposto

para o fator. Aqueles que apresentaram menor pontuação foram com relação às reivindicações perante a própria universidade ou o Ministério Público, quando não são atendidas suas necessidades de acessibilidade asseguradas por lei, com mediana de 4 e 3, respectivamente.

Gráfico 5 - Respostas do grupo para o fator Atitudes diante dos obstáculos



Fonte: A autora.

CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO

Em relação ao conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004 da ABNT, destacamos que entre os que não conhecem a norma NBR 9050, aproximadamente 60% conhece pouco da legislação sobre acessibilidade (Tabela 1). Aqueles que conhecem a NBR 9050/2004, conhecem muito a legislação sobre acessibilidade. Os participantes com deficiência visual apresentam maior conhecimento tanto da legislação quanto da NBR 9050.

Tabela 1 - Conhecimento da legislação sobre acessibilidade e NBR 9050/2004 da ABNT

Conhecimento da legislação sobre acessibilidade	Conhecimento da NBR 9050		Total geral
	Não	Sim	
Não conhece	2	0	2
Conhece muito	1	3	4
Conhece pouco	12	0	12
Total geral	15	3	18

Fonte: A autora.

CONCLUSÃO

Com a aplicação do ESA foi possível obter um perfil desse alunado, bem como suas características específicas para o ensino e aprendizagem. Esse levantamento é importante para compreender o fenômeno da inclusão no ensino superior com relação ao aluno com deficiência e suas implicações em sala de aula e demais ambientes acadêmicos.

Os dados apontaram para a importância dos fatores internos ao aluno (psicoafetivos e atitudes), valores e crenças, que podem colaborar para a permanência do aluno na instituição e para a conclusão do curso com êxito. No entanto, precisam estar relacionados com a adequação do meio (estruturais e operacionais) para que não haja um enfraquecimento de um pelo descaso do outro. Em relação aos fatores externos (estrutural e operacional) existe uma tendência à insatisfação, e uma tendência à satisfação em relação aos fatores internos (psicoafetivos e atitudes diante dos obstáculos), com prevalência no segundo caso.

Não foi possível identificar, estatisticamente, uma correlação do nível de satisfação com o início ou tipo de deficiência, porém as pessoas com deficiência visual apresentaram menor nível de satisfação. Também não foi possível identificar uma correlação entre o nível de satisfação e o conhecimento da legislação sobre acessibilidade e da NBR 9050/2004. Mas foi possível verificar que as pessoas que conheciam a NBR 9050/2004 apresentaram menor nível de satisfação estrutural, com medianas de 1 e 3,5 nos itens. Comparando com achados de outras pesquisas, observa-se que o nível de conhecimento está relacionado à necessidade e ao interesse pessoal, bem como ao envolvimento

com a causa dos direitos da pessoa com deficiência. Esses dados mostram que o empoderamento do aluno com deficiência influencia no seu grau de satisfação.

O instrumento se mostrou útil e eficaz para o estabelecimento de um protocolo de registro sistemático das informações que visa alcançar um objetivo pré-estabelecido. Desta forma, destacamos que foi possível estabelecer um conjunto de regras, ou sequência de passos, que torna possível alcançar aquilo que se deseja. No caso da Escala de Satisfação e Atitudes de alunos com deficiência – ESA, sua aplicação adequada permite obter as seguintes informações: (1) Identificação do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais; (2) Caracterização do perfil dessa população; (3) Conhecimento do nível de satisfação e de atitudes diante dos obstáculos dessa população; (4) Mapeamento das barreiras arquitetônicas e urbanísticas identificadas pelos alunos; (5) Identificação das barreiras atitudinais apontadas pelos alunos.

Com essas informações, é possível fazer encaminhamentos aos setores competentes da IES para que sejam tomadas providências, tanto na remoção de barreiras físicas quanto de recomendações para conscientização da comunidade universitária sobre as barreiras atitudinais que podem comprometer o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. É preciso que seja estabelecido um período para a aplicação do instrumento para fins de acompanhamento e monitoração.

A dificuldade encontrada para identificar o aluno com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem, e o constrangimento na solicitação das informações sinalizam para a necessidade da sistematização e da centralização dessas informações. Este é um problema que foi levantado por outros pesquisadores. Desta forma, sugerimos à instituição um maior apoio e visibilidade ao núcleo de apoio à pessoa com deficiência, para que esse possa cumprir os seus objetivos, principalmente depois da promulgação dos Decretos nº 7.611/11 e 7.612/11 (BRASIL, 2011a, 2011b).

A avaliação feita através do SINAES pode ser um excelente instrumento para acompanhar as ações das IES com relação à Portaria nº 3.284/2003, considerando que periodicamente os cursos de graduação são avaliados para fins de autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento. Embora algumas informações possam ser sigilosas, nada impede que seja divulgado o panorama nacional, semelhante a outros índices do INEP. Porém, para que isto aconteça, faz-se necessário que na avaliação externa feita pelos avaliadores do SINAES os itens da Portaria nº 3.284/2003 estejam explícitos.

Mesmo com um número de participantes pequeno, os dados obtidos pelo *ESA* forneceram informações importantes, tanto de forma quantitativa quanto

qualitativa, que, quando cruzadas, podem gerar conhecimento³ sobre o processo da inclusão no ensino superior. Portanto, esses achados nos permitem afirmar que a aplicação de um instrumento que mensure a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior é viável e útil, no sentido de avaliar o rumo que a universidade está tomando em relação ao acesso e à permanência desse alunado.

Portanto, a necessidade de prestar apoio à pessoa com deficiência, no dizer de Denny e Carson (1994), não é favor, é ferramenta necessária para o sucesso acadêmico desse aluno no ensino superior. Além disso, é um direito assegurado por lei.

Considerando que o objetivo da pesquisa que originou esse artigo foi construir um instrumento que mensurasse o nível de satisfação do aluno com deficiência com relação ao seu acesso e permanência no ensino superior, então, podemos afirmar que alcançamos o que foi proposto apesar do tamanho da amostra. O tamanho da amostra é decorrente das poucas informações sobre a população de alunos com deficiência no ensino superior na instituição em estudo, imprecisão na definição e identificação desses alunos e o estigma que ainda permeia a questão. Essa questão limitou o tratamento estatístico, impossibilitando generalizações dos resultados e a avaliação do instrumento.

Entretanto o instrumento permitiu levantar várias informações sobre a estrutura física do local pesquisado, embora, se fosse feito um mapeamento completo do *campus* em questão, possivelmente seriam coletados mais dados. Esses dados levantados podem subsidiar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com relação ao planejamento das futuras construções e reformas das existentes, bem como adaptações das obras em andamento.

Como o instrumento é novo, existem também as possíveis influências que não foram devidamente controladas pela pesquisadora, tanto na construção do mesmo quanto na sua aplicação. Razão pela qual se fazem necessárias novas aplicações para fins de validação. Para a continuidade dos estudos, fazem-se necessários alguns ajustes para que se possa mensurar o que se propõe com maior abrangência e clareza.

Quanto à entrevista e ao preenchimento do questionário, deve ser dada uma importância para não se deixar itens em branco, e mesmo que não se enquadrem na necessidade específica do aluno, este pode responder como usuário dos espaços comuns a todos. Faz-se necessária a equiparação dos participantes, ou seja, procurar que haja uma igualdade numérica, tanto quanto possível, de representantes de cada tipo de deficiência e necessidade educacional abordada.

3 Princípio da Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi.

Outra questão que pode ser incorporada no instrumento é a inserção de outros grupos específicos. A inclusão desses grupos de pessoas poderá deixar mais evidente as variáveis da satisfação/insatisfação com o acesso e permanência no ensino superior, ou seja, o quanto é decorrente da deficiência e o quanto é decorrente do contexto educacional local e brasileiro, bem como da própria condição humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

ANDRADE, Cibele Yahn de Andrade; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA – ABEP. **Classificação socioeconômica do critério de classificação econômica Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050:2004** acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASTIN, Alexander W. **What matters in College?** Four critical years revisited. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.

BEIKE, Jayme R.; YSSEL, Nina The chilly climate for students with disabilities in higher education. **College Student Journal**, Columbus Ohio, v. 33, p. 264-371, set. 1999. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=2581459&site=ehost-live>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

BORLAND, John; JAMES, Sue. The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university. **Disability & Society**, London, v. 14, n. 1, 1999, p. 85.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004b. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 30 mar.2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Seção 1, p. 12-13.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CHEN, Yu-Fen; HSIAO, Chin-Hui; LEE, Wen-Ching. **How does student satisfaction influence student loyalty: from the relationship marketing perspective**. 2005. Disponível em: <nd2.ncue.edu.tw/ezcatfiles/b004/img/img/316/96-1-4p.doc>. Acesso em: 19 abr. 2010.

CONOVER, W. J. Practical nonparametric statistics. 2. ed. New York: John & Wiley, 1980.

DENNY, George; CARSON, Ellen K. **Perceptions of campus climate for students with disabilities**. 1994. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED380929.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

DINIZ, Antonio M.; ALMEIDA, Leandro S. Construção de uma escala de qualidade da integração de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, p. 85-96, v. 2, n.1, 1997.

FULLER, Mary; BRADLEY, Andrew; HEALEY, Mick. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. **Disability & Society**, London, v. 19, n. 5, p. 455-469, ago. 2004.

GONÇALVES FILHO, Cid; GUERRA, Renata Souza; MOURA, Alexandre Inácio. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. **Gestão.Org**, Recife, v. 2, n. 1, jan./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.gestaoorg.dca.ufpe.br>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

GOOD, Jackie. “Managing” disability: early experiences of university students with disabilities. **Disability & Society**, London, v. 22, n. 1, p. 35-48, jan. 2007.

HEIMAN, Tali; PRECEL, Karen. Student with learning disabilities in higher education: academic strategies profile. **Journal of Learning Disabilities**, Riverside, v. 36, n. 3, p. 248-258, mai/jun. 2003.

HOLLOWAY, Sara. The experience of higher education from the perspective of disabled students. **Disability & Society**, London, v. 16, n. 2, p. 597-615, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.unig.br/proac/cpa/conaes.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

KOUTSOKLENIS, Athanasios et al. **Students with visual impairments in higher education institutes**. Universidade da Macedônia, 2009. Disponível em: <www.icevi-europe.org/dublin2009/ICEVI2009_Paper_33.doc>. Acesso em: 28 abr. 2010.

KUNDU, Madan et al. Disability-Related services: needs and satisfaction of postsecondary students. **Rehabilitation Education**, Fresno, v. 17, n. 1, p. 45-54, 2003.

LOPES, Maria Elisabete. Por uma metodologia eficaz de análise da acessibilidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE PESQUISA EM TECNOLOGIA DE ARQUITETURA E URBANISMO – NUTAU, 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: FAUUSP, 2006.

LOW, Lana. **Are college students satisfied?** a national analysis of changing expectations. Indianapolis: USA Group, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00000196/80/16/f2/79.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MOREIRA, Laura. Ceretta. O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: trajetória e retomada. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR, 1., 2008. Londrina. **Anais...** Londrina, PR: UEL, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/palestras.php>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

PASQUALI, Luiz. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Rev. Psiq. Clin.**, São Paulo, v. 25, n. 5, Edição Especial, p. 206-213, set./out. 1998. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol25/n5/conc255a.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIECZOUWKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior**. Chapecó, SC: Centro de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Superior da Universidade Comunitária Regional de Chapecó, UNOCHAPECÓ, 2008.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge et al. Desenvolvimento de uma escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**. Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvs.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&S141382712001000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2010.

SARAIVA, Alex da Fonseca. **Análise da satisfação acadêmica dos alunos da Faculdade JK Gama – Unidade II**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade JK Gama, Distrito Federal, 2009.

SCHLEICH, Ana Lucia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge;

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. **Aval. Psicológica**, Itatiba, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Satisfação no trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 31-38, jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n101.PDF>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

SISTO, Firmino Fernandes. et al. Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. **Aval. Psicológica** Itatiba, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/avp/v7n1a07.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

SOARES, Ana Paula C.; ALMEIDA, Leandro S. **Expectativas acadêmicas e adaptação à universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho**. 2002. Disponível em: <<http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/2/comunicações/leandroalmeida.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

STANLEY, Paul. Student with disabilities in higher education: a review of the literature. In: **College Student Journal**, Columbus Ohio, jun. 2000. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_34/ai_63365175/>. Acesso em: 26 jul. 2010.

STARR, Ann. et al. **College Student Satisfaction Questionnaire – CSSQ – Manual**. 1971. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED058268.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

WEST, Michael et al. Beyond Section 504: satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. In: **Exceptional Children**. Fairfax, v. 59, n. 5, p. 456-467, mar./abr., 1993.

WISEMAN, Richard L.; EMRY, Robert A.; MORGAN, Daniel. Predicting academic success for disabled students in higher education. **Research in Higher Education**, Florida, v. 28, n. 3, p. 255-269, mai. 1988.