

BARBARA RIBEIRO MAMEDE ROCHA
ELAINE RODRIGUES PERDIGÃO

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS
LÍGIA GOMES ELLIOT
LÍGIA SILVA LETTE

AÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIRIO

UM ESTUDO AVALIATIVO

BARBARA RIBEIRO MAMEDE ROCHA
ELAINE RODRIGUES PERDIGÃO

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS

LIGIA GOMES ELLIOT
LÍGIA SILVA LETTE

AÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIRIO

UM ESTUDO AVALIATIVO



| SÃO PAULO | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade das autoras, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Moraes

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Marigold88; Zonda - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Ligia Gomes Elliot

Organizadoras Ligia Gomes Elliot
Lígia Silva Leite

Autoras Barbara Ribeiro Mamede Rocha
Elaine Rodrigues Perdigão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672 Rocha, Barbara Ribeiro Mamede -
Ações de acessibilidade e inclusão da UNIRIO: um
estudo avaliativo. Barbara Ribeiro Mamede Rocha,
Elaine Rodrigues Perdigão. Organizado por Ligia
Gomes Elliot, Lígia Silva Leite. Série: Estudos Avaliativos
Multidisciplinares. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 126p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-72-5 (eBook)

1. Avaliação. 2. Acessibilidade. 3. Inclusão. 4. Ensino
superior. 5. Estudante. 6. Série. I. Rocha, Barbara Ribeiro
Mamede. II. Perdigão, Elaine Rodrigues. III. Título.

CDU: 304
CDD: 304

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.725

SUMÁRIO

Apresentação

a Série em 2020 11

O Estudo 13

Barbara Ribeiro Mamede Rocha

Elaine Rodrigues Perdigão

Capítulo 1

Políticas de inclusão nos anos 2000 16

Ingresso de estudantes com deficiência
no ensino superior e a Lei nº 13.409 22

Capítulo 2

Política de acessibilidade da UNIRIO 25

Capítulo 3

Metodologia da avaliação 35

Questão avaliativa 36

Abordagem avaliativa 36

Os participantes do estudo avaliativo 38

Categorias e indicadores 38

Instrumentos avaliativos 42

Critérios da avaliação 47

Processo de coleta dos dados 48

Capítulo 4

Resultados	51
Caracterização dos respondentes.....	52
Acessibilidade arquitetônica	54
Acessibilidade comunicacional e informacional.....	64
Acessibilidade pedagógica e acessibilidade atitudinal.....	73
Análise qualitativa das entrevistas	80
As entrevistas com os professores.....	81
As entrevistas com os alunos	86

Capítulo 5

Conclusões e recomendações	94
---	-----------

Capítulo 6

A qualidade do estudo avaliativo.....	101
--	------------

Capítulo 7

Refletindo sobre a avaliação.....	109
--	------------

Referências	115
--------------------------	------------

Sobre as autoras	123
-------------------------------	------------

Índice Remissivo	124
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

A SÉRIE EM 2020

A série de publicações denominada Estudos Avaliativos Multidisciplinares, do Mestrado Profissional em Avaliação, da atual Faculdade Cesgranrio, teve sua origem em 2014, nas dissertações do Curso de Mestrado. Em 2015, foram publicados os primeiros 13 livros. A série revelou-se uma iniciativa de sucesso, pois permitiu à comunidade acadêmica e a profissionais interessados na área da Avaliação, o acesso a trabalhos acadêmicos resultantes das dissertações defendidas. A continuidade se deu em 2016, com a edição de mais 12 livros e em 2018, quando outros 13 livros foram publicados. Em 2020, o conjunto totaliza 12 livros.

Cada volume da série é produzido após a defesa e a aprovação da dissertação, e consiste no resultado de trabalho conjunto de orientador(a) e egresso(a), a partir do texto original. É importante ressaltar que a versão final do texto passa pelo crivo de uma Comissão Editorial de alto nível, antes de ser publicado. A série representa mais uma contribuição à divulgação de estudos avaliativos capazes de serem integrados à cultura da avaliação que se encontra em processo contínuo de consolidação no meio acadêmico e profissional do país.

Os livros da série têm, como marca principal, um formato que contempla o relatório de um estudo avaliativo acrescido de sua posterior análise, fruto também da elaboração cooperativa promovida entre professor e mestre egresso, ou de uma meta avaliação mais formal, utilizando referencial internacional de padrões ou diretrizes, por exemplo, ou ainda do julgamento de *stakeholders* que compõem o

grupo diretamente interessado nos resultados da avaliação e capaz de tomar decisões a respeito do objeto avaliado. Estes são, sem dúvida, atraentes elementos de cada produção.

Em 2020, a publicação dos livros de série Estudos Avaliativos Multidisciplinares adota o formato de *e-book*. As organizadoras e os autores reconhecem que o livro impresso é considerado, ainda hoje, um elemento didático relevante no processo de ensino-aprendizagem, além da presença do professor e dos alunos. Sua importância é inquestionável para a aprendizagem, por isso tem estado presente nas salas de aula desde a instituição do ensino formal nas escolas. Porém, a mudança acelerada das últimas décadas, na qual o mundo digital vem invadindo cada vez mais a vida da população, tem representado ameaça para várias instituições e elementos que fazem parte do cotidiano. O livro impresso é um desses elementos.

A interatividade possibilitada pelos recursos digitais e o acesso cada vez mais fácil a recursos multimídia, de início, sofreram alguma resistência para chegar às instituições de ensino, devido ao receio de que pudessem afastar as pessoas dos livros e do conhecimento construído pela e na escola. No entanto, o que se tem observado é o desenvolvimento de soluções inovadoras que atendem às novas necessidades da sociedade digital e o *e-book*, ou livro digital, representa uma resposta para auxiliar professores e alunos na construção do conhecimento neste novo momento.

Desse modo, o prosseguimento da iniciativa de publicação dos livros da série Estudos Avaliativos Multidisciplinares no ano de 2020, como *e-book*, buscou adequar a tecnologia utilizada para registro e sua divulgação a um mundo cada vez mais digital que, ao oferecer acesso ao leitor, de qualquer lugar, através de dispositivos móveis, aproxima os interessados do conteúdo apresentado. Com esta decisão, acredita-se estar contribuindo de forma mais contundente para a expansão e consolidação da cultura da Avaliação.

O ESTUDO

Barbara Ribeiro Mamede Rocha

Elaine Rodrigues Perdigão

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano.

Maria Tereza Eglér Mantoan

A maior inserção de pessoas com deficiência configura capítulo mais recente da história da educação no Brasil. Nesse contexto, a temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior adquire novos desdobramentos, implicando a formulação de políticas públicas. A partir das demandas geradas por leis promulgadas para garantia da inclusão, as instituições de ensino superior assumem o compromisso de oferecer oportunidades e condições acessíveis aos alunos com deficiência neste segmento do ensino.

Apesar disso, em razão de um processo histórico, em que pessoas com deficiência se viram apartadas da sociedade, as instituições ainda encontram dificuldades para a superação de barreiras que impedem a inclusão plena desses cidadãos e não seria diferente no âmbito do ensino superior. Para alcançar o propósito de incluir os alunos com deficiência, as universidades vêm adotando medidas, como a adaptação de suas estruturas arquitetônicas, adequação de suas práticas pedagógicas e condutas para o acolhimento, de modo a integrá-los na comunidade acadêmica. A garantia do acesso ao ensino superior deve ser considerada, sobretudo, na perspectiva das condições e da qualidade desse acesso.

Com esse cenário desafiador, o livro que ora se apresenta possui como principal referência a dissertação publicada pelo Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio: Acessibilidade na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: um estudo avaliativo (ROCHA, 2020). Na ocasião do estudo, foi feita uma avaliação das ações de Acessibilidade da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) voltadas para os alunos com deficiência dos cursos de Graduação presencial. O referido estudo ofereceu um diagnóstico sobre as ações de acessibilidade, no que tange à eficácia dessas ações, indicou sugestões e recomendações para a equipe de gestão responsável pela política de acessibilidade na Universidade.

Partindo desse estudo, este livro contempla, na opinião do gestor institucional, a recepção da avaliação na instituição, no intuito de averiguar os caminhos efetivos para a transformação que a avaliação construiu ou poderá construir. Com base no caso da UNIRIO, as autoras do livro objetivam contextualizar a política de acessibilidade e inclusão no ensino superior, destacando o mérito das ações de acessibilidade implementadas e as dificuldades que ainda se colocam para efetivação plena dessa política. Trata-se, portanto, de uma experiência a ser compartilhada com outras universidades. Com base na investigação qualitativa, a avaliação privilegiou as vozes de membros da comunidade acadêmica que se fizeram presentes a partir de entrevistas orais e dos comentários dos respondentes nos questionários.

A fundamentação teórica, dados coletados, resultados e repercussões do estudo avaliativo compõem a estrutura do livro, que está agrupada em cinco partes: primeiramente, apresenta-se um mapeamento das políticas públicas para inclusão das pessoas no ensino superior, com recorte específico nos anos 2000. Na segunda parte, aborda-se a política de acessibilidade da UNIRIO e suas principais ações; em sequência, descreve-se a metodologia

que embasou o estudo avaliativo. Na quarta parte, elencam-se os resultados da avaliação, conclusões e recomendações do estudo para o fortalecimento da política de acessibilidade na instituição. Para desfecho do livro, na quinta e última parte, apresenta-se como a avaliação da política de acessibilidade reverberou na instituição a partir do ponto de vista do seu principal gestor, o Pró-Reitor de Graduação. Somam-se à visão do gestor, as reflexões das autoras advindas do estudo avaliativo.

SUMÁRIO



1

**POLÍTICAS
DE INCLUSÃO
NOS ANOS 2000**

Políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior seguem um percurso histórico e resultam de importantes conquistas sociais. No centro da formulação dessas políticas estão importantes documentos datados nos fins dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), os documentos internacionais da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien no ano de 1990, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, no ano de 1994, que tratam da acessibilidade na educação. A Conferência Internacional sobre Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é igualmente fundamental para as discussões sobre a educação das pessoas com deficiência (ALMEIDA JUNIOR; FERNANDES, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em particular no seu Capítulo V, é abordada a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, desde a educação infantil ao ensino superior. Em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, reafirma-se o compromisso de uma educação igualitária e de qualidade para os alunos com deficiência (ALMEIDA JUNIOR; FERNANDES, 2017).

O aviso circular nº 277/MEC, de 1996 (BRASIL, 1996), assegurou o ensino das pessoas com deficiência, estabelecendo referenciais de acessibilidade que norteiam as práticas inclusivas nesta modalidade de ensino. Diretrizes foram estabelecidas no processo de seleção para o ingresso ao ensino superior desde a elaboração do edital, a realização do exame dos vestibulares e correção das provas, considerando as especificidades de cada deficiência (RICARDO, 2017).

Em 1999, o Decreto nº 3.296/99 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) recomenda adaptações do processo seletivo, conforme solicitação dos próprios alunos, segundo as características da deficiência. E, sobretudo, indica o Ministério da

Educação como responsável por instruir os programas de ensino superior, para que estes “incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas ao estudante com deficiência” (ALMEIDA JUNIOR; FERNANDES, 2017, p. 77).

A emergência dessas políticas, cujo foco é a inclusão, dialoga com um movimento nacional e internacional, em que as pautas das pessoas com deficiência estão adquirindo maior protagonismo político. A implementação de políticas públicas e/ou programas de desenvolvimento promovem impactos na sociedade e é, também, resultado das dinâmicas que configuram a arena social, onde disputas e interesses de grupos sociais pautam as demandas e agendas políticas. É importante esclarecer, ainda, que tais políticas não tratam apenas de responder questões específicas, mas compreendem um conjunto de práticas, técnicas e ideias que almejam atender às reivindicações de setores da sociedade, procurando reverter, por exemplo, situações de desigualdade e/ou de desequilíbrio social. O conceito de políticas públicas está imerso em um amplo debate teórico com definições variadas. A autora Celina Souza (2003, p.3) esclarece que as:

Definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses.

Entre os anos de 2002 a 2010, de acordo com a literatura sobre o tema, configura-se o período da democratização do acesso à educação no ensino superior e isto se deve a algumas ações implementadas pelo governo brasileiro, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), visando ampliar vagas dos estudantes nas universidades públicas (ALENCAR, 2013).

Outra política inclusiva adotada, a Lei nº 10.436/02, designa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) “como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). O artigo 4º desta Lei estabelece o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, e de Magistérios em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Decreto de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), dispôs sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, assim como a formação e certificação de docentes de LIBRAS, como instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS. Incluiu, também, a regularização do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e a sistematização da educação bilíngue no ensino regular. Por seu turno, a criação da Portaria nº 2.678/02 “aprovou as diretrizes e normas para a utilização, a produção e a divulgação do sistema Braille em todas as modalidades do ensino” (RICARDO, 2017, p. 33).

Apartir do Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) as Instituições Federais de Ensino Superior passaram a ter recurso orçamentário para desenvolver ações voltadas aos estudantes com deficiência. Ressalta-se, contudo, que entre os anos de 2005 a 2011, o Programa Incluir viabiliza, com a divulgação de editais públicos, recursos orçamentários para o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior (PLETSCH; MELO 2017). Por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Programa Incluir objetiva:

Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (BRASIL, 2013, p. 3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) integra esse conjunto de políticas, seguindo as orientações estabelecidas pela Convenção das Nações Unidas, ratificada na Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009b). Dentre seus objetivos está o de,

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Para o ensino superior, pressupõe a adoção de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação plena dos alunos com deficiência.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17).

Em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, por meio do Decreto nº 7.234, é instituído para ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (CIANTELLI; LEITE, 2016). No que tange à educação das pessoas com deficiência, no art. 3, § 1, destacam-se ações de assistência estudantil para o: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Tais políticas acompanham um processo mais amplo de reivindicações de direitos das pessoas com deficiência. Xavier (2018), em estudo avaliativo sobre o Plano Municipal de Acessibilidade da cidade de Niterói, ressalta o marco histórico e político da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, realizada na sede da Organização das Nações Unidas, em 2006, para assegurar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil, visando cumprir a referida Convenção, criou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), cujo principal objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Segundo essa Lei, no Art. 2º, considera-se pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Já o Art. 3º, inciso I, define acessibilidade como:

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

É importante ressaltar que a Lei vem corroborar o novo paradigma da inclusão, atentando para o princípio de que a deficiência não deve

ser considerada uma condição particular que aparta esse indivíduo da sociedade, mas sim uma marca de diferença que, como outra qualquer, faz parte da própria diversidade da nossa sociedade. Todos devem compartilhar a responsabilidade de reconhecer essas diferenças e contribuir no que lhes cabe para uma convivência verdadeiramente mais inclusiva. Nesse sentido, “defende-se um modelo social de deficiência que busca superar o modelo biomédico clínico da normalidade, respeitando a diversidade humana, independentemente das diferentes limitações funcionais existentes no indivíduo” (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018, p. 16).

A sociedade e o Estado são, nesse cenário, agentes responsáveis por eliminar os entraves que venham dificultar ou impedir a mobilidade e a participação dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência.

INGRESSO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A LEI Nº 13.409

O resultado desse conjunto de medidas na legislação brasileira é, sem dúvida, o crescimento do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, sob condições de atendimento adequadas no espaço universitário (MELO; ARAUJO, 2018). É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação, 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) visa igualmente contribuir para o aumento de pessoas com deficiência na educação superior, uma vez que possui como meta ampliar as taxas de acesso e permanência deste público (PEREIRA; CHAHINI, 2018). Conforme estabelecido em uma de suas metas, o PNE possui como estratégia:

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários

do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2014).

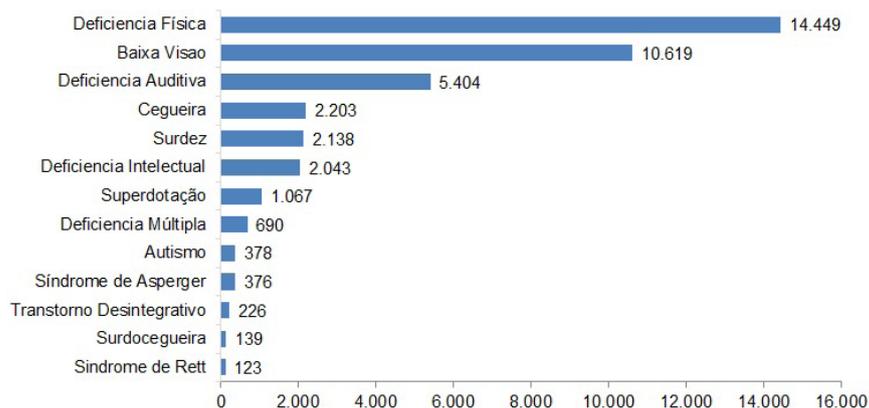
Outra significativa política implementada é a instituída pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e das IFES. A referida Lei determina que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016).

Com isso, os estudantes com deficiência passam a ter reservadas vagas para ingressar no ensino superior. O resultado dessas políticas de acesso das pessoas com deficiências pode ser verificado nos dados do Censo da Educação Superior de 2017, apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017 (BRASIL, 2019). Os documentos demonstram o número de ingressantes com deficiência no ensino superior representado por 0,4% em relação ao total de matrículas na graduação, registrando-se um total de 38.272 matrículas, declaradas com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ressalta que um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de

deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. As deficiências apontadas no Censo, em 2017, e seu quantitativo estão apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Total de matrículas de Cursos de Graduação conforme tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Declarados - Brasil - 2017



Fonte: BRASIL (2019).

Devido à expansão do acesso aos alunos com deficiência nesta modalidade de ensino e maior visibilidade da pauta inclusiva na sociedade, as instituições enfrentam novos desafios para garantir o acesso, a permanência e a participação plena desses alunos. Ações de acessibilidade implementadas pelas IFES deverão ser direcionadas para a eliminação de barreiras, que impedem a plena participação desse alunado, tornando a universidade um espaço acessível a todos em todos os aspectos. Avaliações e pesquisas sobre o tema já foram realizadas, tendo algumas universidades brasileiras como estudos de caso (ALENCAR, 2013; ALENCAR, 2017; RICARDO, 2017; PEREIRA; CHAHINI, 2018).

2

POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE DA UNIRIO

Inserida no contexto das universidades federais do país, a UNIRIO originou-se da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), cujo objetivo era reunir e integrar estabelecimentos isolados de ensino superior, que pertenciam a três ministérios: Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria, Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura. Deste modo, deu-se a integração de instituições como a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro, o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016a).

Com a fusão do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro em 1975, a FEFIEG teve nome e sigla alterados, passando a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ). Em 1977, mais dois cursos foram integrados à FEFIERJ, o Curso Permanente de Arquivo (do Arquivo Nacional) e o Curso de Museus (do Museu Histórico Nacional). Em 1979, com a Lei nº 6.665, a FEFIERJ é transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO. Em 2003, com a Lei nº 10.750 (BRASIL, 2003), seu nome foi alterado para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016a).

As atividades acadêmicas e administrativas da UNIRIO estão distribuídas em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, possui uma estrutura descentralizada da sede. Estas unidades se distribuem pelos seguintes bairros: Tijuca, Centro, Botafogo e Urca (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a). Alunos das mais variadas regiões da cidade e de outros estados matriculam-se na Instituição, o que revela sua importância e qualidade acadêmica. Ainda que sua fundação seja recente, comparada com as demais instituições de ensino superior público localizadas no Rio de Janeiro, a UNIRIO cumpre com um papel de relevância no contexto do ensino superior do país.

Devido ao crescente número de alunos com deficiência, sendo o maior quantitativo a partir da Lei de Cotas, a UNIRIO vem desenvolvendo uma política voltada para os alunos com deficiência a partir de ações de acessibilidade para atendimento de demandas por inclusão e diversidade. A adoção de um plano de acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a), com ações traçadas para a promoção da acessibilidade na Universidade, constitui uma dentre outras medidas em curso na instituição.

Em atendimento às políticas inclusivas para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência no ensino superior e, portanto, visando cumprir as exigências da Lei, foi criada, em 2016, a Comissão Permanente de Acessibilidade da UNIRIO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a). Constituída por uma equipe multidisciplinar, com membros de diferentes áreas de atuação e presidida pelo Vice-Reitor da instituição, a Comissão possui como objetivo “consolidar as ações desenvolvidas pela comunidade universitária e prestar suporte às atividades que envolvam a acessibilidade na Universidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018b).

Um dos principais resultados da criação da Comissão foi a elaboração do Plano de Acessibilidade, visando garantir a acessibilidade a toda comunidade universitária, bem como atender às orientações do PDI e do Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018d). O Plano contempla pontos como educação, inclusão e acessibilidade no ensino superior com seus respectivos marcos orientadores, a análise da situação institucional e um plano de ações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a).

É imprescindível o fortalecimento gerencial da UNIRIO e a melhora progressiva da capacidade da instituição para alcançar resultados, a partir de diretrizes claras, formuladas em

documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional. Verificar se as metas e os objetivos livremente programados são efetivamente cumpridos é a matéria dos processos de autoavaliação das universidades por meio de suas Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Essa verificação é também o objeto da avaliação externa da instituição, bem como da avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 12).

Ao visar construir uma política de acessibilidade e inclusão, promovendo a acessibilidade e permanência dos discentes, técnicos-administrativos e docentes com deficiência na Universidade, o Plano de Acessibilidade propõe adequações frente às barreiras arquitetônicas, urbanísticas, pedagógicas, de transporte, informação e comunicação. De acordo com o Plano:

Constituem barreiras visíveis todos os impedimentos concretos, entendidos como a falta de acessibilidade aos espaços. As invisíveis constituem a forma como as pessoas são vistas pela sociedade, na maior parte das vezes representadas pelas suas deficiências e não pelas suas potencialidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 32).

No artigo 3º, da Lei nº 13.146 (LBI), inciso IV, barreiras são classificadas em seis tipos (Quadro 1) e possuem como definição geral:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 14).

Quadro 1 - Tipos de barreiras à acessibilidade

Barreiras	Definições
Urbanísticas	As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo
Arquitetônicas	As existentes nos edifícios públicos e privados
Transportes	As existentes nos sistemas e meios de transportes
Comunicações e na Informação	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação
Atitudinais	Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas
Tecnológicas	As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias

Fonte: As autoras (2020), adaptado de Brasil (2015).

Embora não esteja expressa na LBI, a barreira pedagógica constitui uma dificuldade que muitos alunos com deficiência encontram no meio acadêmico. No estudo foram utilizadas como definição para a barreira pedagógica as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que, para o ensino superior, dispõe sobre a transversalidade da educação especial que se realiza por meio de ações que promovam o acesso e a permanência do estudante. Além da promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, as diretrizes da política apontam medidas e instrumentos “que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão” (BRASIL, 2008).

As barreiras impõem à gestão das instituições, sejam públicas ou privadas, algumas ações que visam à superação dos obstáculos e que efetivem a plena participação e circulação de pessoas com

deficiências em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. As barreiras devem ser compreendidas não apenas como uma dificuldade que impede a livre movimentação da pessoa com deficiência, mas fundamentalmente são entraves para a defesa do direito do cidadão de ir e vir (FEIJÓ, 2003). Por essa razão, torna-se fundamental uma política efetiva de acessibilidade. O Plano de Acessibilidade da UNIRIO concentra sua análise nessa questão e esclarece acerca das ações que devem ser adotadas.

Estruturalmente o plano de acessibilidade apresenta ações a curto, médio e longo prazos que se encerram com o período do Plano de Desenvolvimento Institucional, ou seja, até 2021 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016a). No plano são apresentadas as metas e as unidades responsáveis com o intuito de envolver boa parte da comunidade acadêmica, fornecendo importantes diretrizes para o atendimento do que as leis exigem. O plano, portanto, formaliza uma preocupação com a acessibilidade e orienta a Universidade para o cumprimento da legislação. Para estabelecimento de tais diretrizes, o documento menciona ainda que foi realizada “uma análise das condições atuais de acessibilidade da UNIRIO cotejadas com o que é previsto pela legislação vigente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 62).

As metas e ações da Política de Acessibilidade da UNIRIO estão estruturadas em oito eixos (Quadro 2): Eixo 1 – Acessibilidade: Inclusão e Permanência; Eixo 2 – A Infraestrutura Acessível; Eixo 3 – A Acessibilidade Pedagógica e Curricular; Eixo 4 – A Acessibilidade Comunicacional e Informacional; Eixo 5 – A Catalogação das Informações sobre Acessibilidade; Eixo 6 – O Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade; Eixo 7 – A Extensão sobre/com Acessibilidade; Eixo 8 – Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a).

Quadro 2 - Eixos do Plano de Acessibilidade da UNIRIO

Eixo	Definição
Acessibilidade: Inclusão e Permanência	Implantação e implementação de um programa de aprimoramento e controle dos procedimentos adotados na confecção, aplicação e correção das provas dos Processos Seletivos da UNIRIO, tanto de discentes, quanto de servidores, e promoção da Universidade junto às instituições representantes das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais. Também é responsável pela implantação e implementação de política de assistência estudantil específica para os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.
Infraestrutura Acessível	Implantação e implementação de um programa de construção, reforma, ampliação e/ou adaptação das instalações físicas e equipamentos da UNIRIO, conforme os princípios do desenho universal.
Acessibilidade Pedagógica e Curricular	Implantação e implementação de projetos e programas que visem à promoção da acessibilidade ao currículo e as ações didáticos pedagógicas.
Acessibilidade Comunicacional e Informacional	Implantação e implementação de projetos e programas que visem à promoção da acessibilidade à comunicação e a informação.
Catálogo das informações sobre Acessibilidade	Implantação e implementação de um sistema de informação centralizado com as informações da acessibilidade na UNIRIO.
Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade	Implementação de programas de ensino e/ou pesquisa inovadoras que possibilitem a qualificação da formação acadêmica da comunidade universitária sobre acessibilidade e/ou a produção de conhecimentos e produtos, metodologias, processos e técnicas que contribuam para acessibilidade das pessoas com deficiência.
Extensão sobre/ com Acessibilidade	Realização de atividades extensionistas e eventos acadêmicos, esportivos, culturais, artísticos e de lazer sobre acessibilidade e/ou de forma acessível às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais
Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade	Definição da política de recursos humanos e mecanismos de financiamento e captação de recursos financeiros para a implantação e implementação da política de acessibilidade da UNIRIO.

Fonte: As autoras (2020), adaptado de UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017a).

Seguindo com as diretrizes do Plano de Acessibilidade, a UNIRIO vem implementando projetos e realizando ações disponibilizadas no site oficial de Acessibilidade da UNIRIO. Na página eletrônica é possível ter acesso aos dados oficiais, funcionando como um repositório com as medidas já adotadas pela instituição. Por esta razão, foi adotado o link <http://www.unirio.br/acessibilidade>, considerado para a avaliação como fonte de referência para a descrição das ações já implementadas. Além disso, foi adotado também o próprio Plano de Desenvolvimento Institucional como fonte de referência para a extração das ações de acessibilidade.

Figura 1 – Página de Acessibilidade da UNIRIO

Acessibilidade - UNIRIO
Acessibilidade Institucional

Portal Unirio | Guia Telefônico | Contatos

MENU

- Página inicial
- 1. Comissão de Acessibilidade
- 2. Plano, Projetos, Ações e Grupos de Acessibilidade
- 3. Atos Normativos sobre Acessibilidade
- 4. Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade
- 5. Acessibilidade e Ensino
- 6. Palestras sobre Acessibilidade e Inclusão

Acessibilidade
Figura representando as diversas deficiências

Este portal segue as diretrizes do e-MAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico), conforme as normas do Governo Federal, em obediência ao Decreto 5.296, de 2.12.2004.

O termo acessibilidade significa incluir a pessoa com deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações. Alguns exemplos são os prédios com rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para...

NOTÍCIAS

III Encontro Circulando: caminhos com o autismo. Veja detalhes clicando aqui
04/12/2018

1º Fórum de Acessibilidade

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2018a).

As ações abrangem projetos, grupos de pesquisas, palestras, eventos, reformas, dentre outros. Uma medida implementada pela Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação foi o estabelecimento de diretrizes e orientações para a Política Inclusiva e Acessibilidade para os cursos de Graduação e Pós-Graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO

DE JANEIRO, 2019b). Tal medida visa garantir a revisão pedagógica e curricular relacionada à temática inclusiva e à acessibilidade, bem como propõe a adequação dos currículos para garantir a formação e titulação profissional com qualidade.

Entre os projetos de Graduação, implementados pela Pró-Reitoria de Graduação, destaca-se o PROTES - Programa de Tutoria Especial, com objetivo de auxiliar estudantes ingressantes na instituição e aqueles reprovados nas disciplinas básicas no decorrer do seu curso de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, [2017b]). O PROTES, visando atender ao aluno com deficiência, possui três projetos cadastrados de tutoria especial para pessoas com deficiência: Mediação da Aprendizagem como Prática da Emancipação, Surdez e Língua Brasileira de Sinais e Centro de Tutoria Pedagógica – Educação Especial – Deficiência Visual. Além desses, há também o Projeto Ledor Amigo - Pla, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que visa a disponibilização de leitores voluntários para alunos cegos ou com baixa visão da UNIRIO e de escolas parceiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019d).

O Quadro 3 descreve algumas ações que vêm sendo realizadas pela instituição, relacionadas às barreiras classificadas anteriormente, com vistas a identificar as ações implementadas que promovem a superação ou eliminação das mesmas.

Quadro 3 – Principais ações de Acessibilidade da UNIRIO

Barreira	Ações de Acessibilidade
Arquitetônica	Colocação de piso tátil, rampa e corrimão; Auditórios com rampas, lugar para cadeira de rodas e corrimãos; Botões dos elevadores em Braille; Identificação em Braille nos elevadores da Escola de Nutrição, do Instituto de Biociências, do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e do Centro de Ciências Humanas e Sociais
Pedagógica	Projetos de Graduação, Extensão, Pesquisa e de Assistência Estudantil com Acessibilidade Curso de LIBRAS oferecido aos servidores (2018) Realização do 1º Fórum de Acessibilidade e Inclusão (2018) III Fórum dos Cursos de Graduação e o III Encontro dos Cursos de Formação de Professores, cuja temática foi Inclusão (2018) Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade
Comunicacional e Informacional	Portais e sistemas de Tecnologia de Informação (TI), os recursos estão sendo remodelados para prover a acessibilidade e usabilidade seguindo os padrões do e-MAG (modelo de acessibilidade em governo eletrônico) e e-PWG (padrões web em governo eletrônico) Aquisição do Scanner Sara para pessoas com deficiência visual Tradução e Interpretação da LIBRAS nos eventos
Transporte	Elevador para acesso de cadeira de rodas nos ônibus do Transporte intercampi

Fonte: As autoras (2020).

Observa-se que as ações de acessibilidade da UNIRIO informadas no *site* buscam seguir as orientações de seus documentos institucionais – Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano de Acessibilidade no intuito de cumprir com o que está disposto nas Leis. A dimensão da efetividade de tais ações e o alcance de seu público-alvo, os alunos com deficiência, não constavam, ainda, em nenhum outro documento. O mapeamento dessas ações e sua eficácia constituíram o objeto do estudo avaliativo realizado.

3

**METODOLOGIA
DA AVALIAÇÃO**

O estudo configurou-se como uma avaliação formativa “realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno com vista à melhoria” (SCRIVEN, 2018, p. 166). Para conduzir essa avaliação, foram adotados os procedimentos descritos a seguir. Estão contemplados, além da questão avaliativa, a abordagem avaliativa, os participantes do estudo e o quadro de critérios, discriminando as categorias e os indicadores.

QUESTÃO AVALIATIVA

A demanda gerada pelo acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior traz novos desafios à Universidade para acolher esses alunos. Logo, justificou-se uma avaliação que oferecesse um panorama mais preciso do andamento das ações de acessibilidade implementadas, no que concerne à eficácia dessas ações. O estudo avaliativo é um importante indicativo, sinalizando os acertos e os entraves encontrados e, assim, possibilita uma reorientação futura.

Em decorrência disso, foi formulada a seguinte questão avaliativa: A que ponto as ações de acessibilidade e inclusão implementadas pela UNIRIO, no período de 2017 a 2019, buscaram garantir a inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de Graduação presencial?

ABORDAGEM AVALIATIVA

Adotou-se a abordagem avaliativa centrada nos participantes considerando que estes, além de possuírem conhecimento sobre a situação avaliada, são os maiores interessados nos desdobramentos

da avaliação, pois como colocam os autores Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 224) “a maioria dos defensores dessa abordagem considera crucial o envolvimento significativo na avaliação daqueles que são participantes da atividade”.

Na concepção de Chianca, Marino e Schiesari (2001), a abordagem centrada nos participantes:

Envolve ativamente as pessoas que são interessadas ou afetadas diretamente pelo programa avaliado. Elas influem na determinação das necessidades (foco da avaliação), do tipo de dados a serem coletados e dos critérios e valores a serem utilizados na formação de juízo de valor sobre o objeto avaliado (...). Essa abordagem procura ser mais holística do que as mais clássicas, reconhecendo a importância e incluindo a complexidade do contexto e das pessoas no planejamento e execução de processos avaliativos. (CHIANCA; MARINO; SCHIESARI, 2001, p. 23).

A acessibilidade na Universidade perpassa o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, pois a questão da inclusão está no bojo das interações sociais que acontecem no espaço universitário. Nesse sentido, deve-se considerar como a acessibilidade é sentida e vivida na UNIRIO sob a ótica dos alunos com deficiência; dos professores, que recebem esses alunos e desenvolvem as adaptações pedagógicas necessárias, e dos técnicos-administrativos, que operam na execução das ações de acessibilidade. Esses atores têm algo a dizer sobre a questão, oferecendo um panorama mais preciso da acessibilidade na instituição e apontando sugestões de melhorias.

OS PARTICIPANTES DO ESTUDO AVALIATIVO

Foram convidados os professores, alunos com deficiência e os técnicos-administrativos da UNIRIO. Os participantes receberam por meio eletrônico o *link* para responderem ao questionário, já as entrevistas foram realizadas apenas com professores e alunos com deficiência. Uma das funções dos participantes é a de fornecer um diagnóstico sobre as ações de acessibilidade em curso, de modo a identificar os acertos e os entraves na execução da política de acessibilidade implementada pela instituição.

CATEGORIAS E INDICADORES

A elaboração do quadro de categorias e indicadores permite atender dois itens fundamentais para o estudo avaliativo, a saber: os objetivos do estudo e a questão avaliativa. Adotou-se como referência o Plano de Acessibilidade da UNIRIO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a), a partir dos eixos nele descritos e que orientam as ações de acessibilidade até então implementadas, assim como o documento que institui o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (BRASIL, 2004b) e, por último, os critérios estabelecidos

pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004), em particular àqueles que se referem ao quesito acessibilidade arquitetônica.

Quadro 4 - Categorias, indicadores e objetivos para julgar as ações de acessibilidade na UNIRIO

Categorias	Indicadores	Objetivos
Acessibilidade Arquitetônica	Circulação	Avaliar os principais elementos de infraestrutura, considerando se correspondem às necessidades de circulação e locomoção dos alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida no espaço acadêmico. Verificar a existência de rampas de acesso, elevadores, piso tátil, portas, assentos, barras de apoio, vagas no estacionamento e corrimão. Considerar especialmente as salas de aula, os laboratórios e as bibliotecas, restaurantes, sanitários e áreas de convivência e lazer. Verificar se há projetos para adequação da infraestrutura em atendimento às necessidades das pessoas com deficiência.
	Comunicação e sinalização dos espaços	Avaliar as formas de comunicação e sinalização, sendo essas: visual, através de textos e/ou figuras, tátil, caracteres em relevo, e sonora, por meio de recursos auditivos.

Acessibilidade Pedagógica	Adaptação nas estratégias de aprendizagem	Avaliar as ações de adaptação pedagógicas e avaliativas, considerando a flexibilização do tempo para as atividades de aula; dilatação do tempo para atividades avaliativas; provas individualizadas, provas ampliadas, provas orais, provas em Braille ou traduzidas em LIBRAS; mediação de intérprete de LIBRAS; utilização de tecnologias assistivas e ampliação do tempo de integralização do curso.
	Pesquisa e Ensino	Identificar projetos de auxílio acadêmico de apoio ao aluno com deficiência para as atividades de estudos e sala de aula. Verificar a realização de eventos acadêmicos, artísticos, culturais e esportivos sobre acessibilidade. Verificar a realização de curso de LIBRAS e outros cursos sobre o tema da acessibilidade.
Acessibilidade Comunicacional e Informacional	Serviços de acessibilidade	Avaliar a disponibilização de serviços de acessibilidade como digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais. Verificar a presença de intérpretes em Libras nos eventos acadêmicos, científicos e comemorativos.
	Equipamentos tecnológicos acessíveis	Avaliar a disponibilização de equipamentos tecnológicos acessíveis, como computadores adaptados com software leitores e ampliadores de tela; lupa ampliadora digital; scanner leitor e impressão em Braille.

Acessibilidade Atitudinal	Acolhimento e participação	Avaliar as condições de acolhimento aos alunos nas atividades em sala de aula e nos espaços universitários, considerando se esses se sentem parte de universidade ou se sofrem algum tipo de preconceito e/ou exclusão ou outras práticas discriminatórias. Avaliar a participação nas atividades acadêmicas em igualdade de condições com as demais pessoas. Avaliar se a coordenação do curso oferece algum tipo de esclarecimento e/ou orientação a professores e alunos com deficiência.
	Sensibilização	Verificar se a UNIRIO divulga informações sobre a inclusão no espaço universitário visando a sensibilização da comunidade acadêmica para o convívio com a diferença e esclarecendo sobre estereótipos e preconceitos.
	Atendimento	Avaliar se os alunos com deficiência possuem atendimento prioritário com relação aos serviços prestados pela UNIRIO.

Fonte: As autoras (2020), adaptado de UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, (2017a); BRASIL (2004a); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2004).

O conjunto de referências que serve de base para o quadro fundamentou a construção das categorias e os indicadores, que foram definidos para a elaboração dos instrumentos. São estes indicadores, aliás, que permitem uma condução mais precisa sobre o que avaliar e como avaliar, assim como orientam a seleção e aplicação dos instrumentos avaliativos.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Os instrumentos adotados destinam-se a levantar informações sobre a acessibilidade, de modo que a avaliadora possa ter um entendimento mais concreto sobre as ações de acessibilidade que vigoram, além de possibilitar que as considerações dos participantes também se façam presentes na avaliação.

Para tanto, o questionário, base quantitativa, e a entrevista do tipo semiestruturada, base qualitativa, constituíram as ferramentas de coleta de dados. Ambos os instrumentos configuram a triangulação de métodos (FLICK, 2009), em que as bases de investigação quantitativa e qualitativa se integram, pois, se por um lado o questionário permite um maior alcance na coleta de dados e maior consistência para generalizações, a investigação do tipo qualitativa “pode revelar possíveis conexões, razões, efeitos e mesmo a dinâmica dos processos sociais” (FLICK, 2009, p. 124).

Entre as vantagens do questionário pode-se destacar:

É que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda às questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa. Ele garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74).

Já a ênfase na entrevista semiestruturada justifica-se por importantes razões: porque permite aos participantes expressar as suas opiniões de forma mais aberta, acrescentando informações que fogem ao escopo de perguntas objetivas do questionário, e, por conseguinte, coloca a avaliadora em contato com esses sujeitos para analisar mais

de perto como se comportam perante aos assuntos colocados em pauta no roteiro das perguntas. A entrevista semiestruturada serve, portanto, “para a obtenção de informações cognitivas, afetivas e comportamentais, relativas ao presente ou passado e às expectativas futuras dos respondentes” (SILVA, 2012, p. 150).

Thiollent (1982) esclarece que toda situação de entrevista prevê uma relação social com o entrevistado. Entretanto, é necessário ter o cuidado em não deixar a condução/direção do entrevistador se sobrepor às ideias e às falas dos entrevistados, compreendendo que suas visões de mundo são particulares e sujeitas às trajetórias de vida específicas. Nesta perspectiva, deve-se prestar atenção tanto ao conteúdo da fala, quanto ao conteúdo de toda a situação da entrevista.

Com relação ao roteiro temático de perguntas, Silva (2012) argumenta que a entrevista com fins de pesquisa/avaliação é uma conversa com propósito previamente definido pelo entrevistador. A autora destaca que na fase de preparação da entrevista é importante selecionar as pessoas que serão entrevistadas bem como a elaboração de um roteiro de entrevistas, que deve estar relacionado aos objetivos da avaliação.

Os instrumentos tiveram como referência dois importantes estudos sobre acessibilidade em universidades. A autora Chahini (2010) analisou as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Este estudo serviu de base para a adaptação das questões pedagógicas e atitudinais que compõem os questionários destinados aos discentes e docentes. Já no estudo de Pinho (2016), foi verificado como as bibliotecas universitárias estão preparadas para atendimento aos usuários com deficiência. Para isso, a autora recorreu a um *checklist* com itens relacionados à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática. Tais itens foram incorporados aos questionários do presente estudo.

Os questionários foram estruturados em quatro blocos, com perguntas comuns a todos os respondentes e com perguntas específicas para os professores e alunos com deficiência. Os três primeiros blocos de perguntas são destinados a todos os participantes, sendo que o primeiro bloco aborda questões relacionadas aos dados sociais dos participantes, o segundo e terceiro blocos relacionam-se às categorias de Acessibilidade Arquitetônica, Comunicacional e Informacional, respectivamente. O quarto bloco é específico para os alunos com deficiência e professores, com perguntas relacionadas à Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal. No total foram disponibilizados três questionários de acordo com o perfil do respondente, a saber: professores, alunos e técnicos-administrativos.

Cada questionário possui perguntas abertas, não obrigatórias, e perguntas fechadas, obrigatórias, e, sobretudo, contém questões que contemplam todas as categorias e indicadores do quadro de critérios.

No Quadro 6 identifica-se a estrutura dos questionários *on-line*, composta pelos respectivos Bloco, Questão, Item e Respondente. Ressalta-se que essa estrutura buscou contemplar as categorias e os indicadores do estudo avaliativo.

Quadro 6 – Composição dos questionários disponibilizados aos participantes

Bloco	Questão	Item	Respondente
Dados sociais	Gênero, faixa etária, formação, campus, deficiência	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7	Todos
Acessibilidade Arquitetônica	Comunicação e sinalização dos espaços	2.1.2 2.1.3 2.1.4 2.1.5 2.1.6 2.1.7 2.1.8 2.1.9 2.2.1 2.2.2 2.2.3 2.2.4 2.2.5 2.2.6 2.2.7 2.3*	Todos
Acessibilidade Comunicacional e Informacional	Serviços de acessibilidade e equipamentos tecnológicos acessíveis	3.1.1 3.1.2 3.1.3 3.1.4 3.1.5 3.1.6 3.2.1 3.2.2 3.2.3 3.2.4 3.3*	Todos

Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal	Atendimento educacional especializado, comportamento dos professores, avaliação de aprendizagem, estratégias pedagógicas, formação inclusiva, preconceito ou discriminação, orientação pela coordenação do curso e inclusão	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.10*	Professor
Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal	Avaliação de aprendizagem, preconceito ou discriminação, atendimento prioritário e inclusão	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6*	Aluno com deficiência

*Questões abertas

Fonte: As autoras (2020).

Os instrumentos avaliativos (questionário e entrevista semiestruturada), elaborados a partir do quadro de critérios, contendo as categorias, indicadores e objetivos, foram validados por dois especialistas em avaliação, docentes do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, que forneceram oportunas contribuições para o aperfeiçoamento dos mesmos.

Para fins de sondagem foi realizada previamente uma entrevista, com uma professora da Instituição, a partir da qual foi possível a melhor filtragem das informações que compunham o quadro de critérios, bem como a elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada e do questionário que seriam posteriormente aplicados.

Para verificação do questionário, um pré-teste foi realizado para identificar se as perguntas atendiam à proposta da avaliação. Ao final do pré-teste, aplicado a uma professora, um técnico-administrativo e um aluno com deficiência, foram feitos ajustes a partir de seus apontamentos.

Com isso, os instrumentos seguiram para aplicação em campo, de modo a obter resposta junto à comunidade acadêmica sobre a questão avaliativa.

CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

Os padrões de julgamento adotados para avaliação dos itens relativos às acessibilidades Arquitetônica, Comunicacional e Informacional foram Concorde Totalmente (CT); Concorde Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D). O parâmetro para análise foi estabelecido a partir dos dados quantitativos levantados nos questionários, baseando-se na observação da incidência das respostas, segundo os seguintes critérios:

- a. Ações de acessibilidade *totalmente atendidas* – 100% de respostas positivas concentradas no padrão Concorde Totalmente (CT);
- b. Ações de acessibilidade *parcialmente atendidas* – 40% a 99% das respostas positivas concentradas nos padrões Concorde Totalmente (CT); Concorde Parcialmente (CP);
- c. Ações de acessibilidade *não atendidas* – menos de 40% das respostas positivas concentradas nos padrões Concorde Totalmente (CT); Concorde Parcialmente (CP).

Apesar de as Categorias Acessibilidades Pedagógica e Atitudinal diferirem no padrão de julgamento, uma vez que os questionários e as entrevistas compreenderam perguntas e opções de respostas diferenciadas, os indicadores foram verificados aplicando a mesma proporção de corte das categorias Acessibilidades Arquitetônica e Comunicacional e Informacional, ou seja, o mínimo de 40% de respostas positivas.

Sobre os indicadores avaliados nessas duas categorias, os dados quantitativos foram complementados com os dados qualitativos. Com relação às entrevistas que, por sua natureza eminentemente qualitativa, são difíceis de serem mensuradas, optou-se por verificar, nas respostas, se as considerações dos respondentes eram positivas quando questionados, no formato de pergunta aberta, sobre os indicadores. A partir das falas dos entrevistados, procurou-se identificar os indicadores contemplados na avaliação, ou seja, aqueles que possuíam uma apreciação positiva na opinião dos respondentes.

PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Primeiramente, o estudo foi encaminhado à Comissão de Acessibilidade, que o aprovou com a condição de ser submetido ao Comitê de Ética da UNIRIO, por meio da Plataforma Brasil, e disponibilizado no acervo da Biblioteca da Universidade. Isto feito, obteve-se a anuência para sua realização.

Em seguida foi iniciada a fase de coleta por meio da aplicação do roteiro de entrevista no espaço da Universidade com professores e alunos com deficiência e a aplicação dos questionários para professores, alunos com deficiência e técnicos-administrativos. Os questionários foram disponibilizados em versão *on-line* pela plataforma *Google forms*, por meio de três *links* para preenchimento, do dia 11 de novembro até o dia 16 de dezembro de 2019.

Procurou-se selecionar para a entrevista três professores e três alunos de centros variados da UNIRIO. Os professores e os alunos com deficiência pertencem ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Dessa maneira,

os diferentes Centros estariam representados na análise a partir das considerações de seus membros. Na ocasião da entrevista, foi dada a ênfase a perguntas relacionadas às categorias Pedagógica e Atitudinal, em que ficam mais evidentes o relato de experiência e as subjetividades dos sujeitos.

Para análise dos dados dos questionários foram utilizadas as siglas TÉC, PROF e A, com a numeração correspondente ao questionário *on-line*, representando os respondentes técnicos, professores e alunos, respectivamente.

As entrevistas com os professores e alunos aconteceram em datas previamente agendadas e em diferentes espaços da Universidade. Foram gravadas por meio do aplicativo de gravador de voz, disponível no celular, em seguida transcritas e seus conteúdos analisados (BARDIN, 2011). Todos os professores foram muito receptivos a conceder a entrevista para este estudo avaliativo. Um dos professores, aliás, possuía cegueira. Os alunos entrevistados possuíam as seguintes deficiências: cegueira, deficiência física e deficiência auditiva. Os alunos, igualmente muito receptivos durante a entrevista, aceitaram prontamente o convite.

A seleção dos participantes contemplou as diferentes lotações e espaços da Universidade que os mesmos frequentam. Todos os dados foram coletados nos meses de setembro a dezembro de 2019.

Os *links* foram compartilhados por meio de aplicativo de mensagens e *e-mail* para serem divulgados entre os membros da comunidade acadêmica. Segundo relatório consolidado da UNIRIO do censo de 2018, extraídos em abril de 2019 e divulgados na página da Pró-Reitoria de Planejamento, a UNIRIO possui 880 docentes em exercício e 1.951 técnicos-administrativos. No mesmo relatório foram divulgados os dados dos alunos com deficiência, tendo como ano base 2018 (Tabela 1).

Tabela 1 - Alunos com deficiência na UNIRIO de acordo com censo 2018

Dados dos alunos com deficiência	Modalidade de Ensino Presencial	
	1º semestre	2º semestre
Cegueira	9	12
Baixa Visão	16	12
Surdez	1	1
Deficiência Auditiva	9	8
Deficiência Física	25	27
Surdocegueira	1	1
Deficiência Múltipla	3	3
Deficiência Intelectual	2	2
Autismo	-	-
Síndrome de Asperger	5	4
Síndrome de Rett	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância	-	-
Altas Habilidades/Superdotação	-	-
Total	71	62

Fonte: As autoras (2020) adaptado UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO ([2019a]).

Considerando que seria inviável compartilhar os questionários com todos os possíveis participantes, devido ao elevado número, a avaliadora se concentrou em compartilhar os *links* entre a sua rede de contatos, uma vez que também é servidora da Instituição e atua como técnica, bem como contou com o apoio da Pró-Reitoria de Planejamento da UNIRIO para divulgação entre os alunos com deficiência do curso de graduação presencial.

Decorridos 36 dias de divulgação dos *links* com os questionários, foram contabilizados 120 respondentes, o que resultou em um número total satisfatório de respondentes para o estudo avaliativo.

The background features a dark blue gradient with a prominent, thick, curved band of teal and light blue. On the left side, there are intricate, overlapping patterns of thin, light blue lines that create a sense of depth and movement, resembling a stylized globe or a complex network. A large, bold, white number '4' is positioned in the upper right quadrant.

4

RESULTADOS

Os resultados obtidos no processo de coletas de dados são detalhados a seguir. Em razão da aplicação de dois instrumentos avaliativos, questionário e entrevista semiestruturada, a análise dos dados respeitará a seguinte ordem: primeiro são descritos os dados coletados por meio dos questionários *on-line* e, em sequência, são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com professores e os alunos com deficiência.

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

O primeiro bloco de cada um dos três questionários contemplou questões sobre os dados sociais dos participantes, incluindo informações sobre gênero, faixa etária, formação, ocupação na UNIRIO, acesso ao campus da Universidade, se o respondente possui deficiência e qual o tipo.

Entre os 120 respondentes aos questionários *on-line* estão 23 discentes, 40 docentes e 57 técnicos-administrativos. O maior número de respondentes com o perfil de técnico-administrativo pode ser explicado pelo fato de a autora ocupar esta função na Universidade, o que facilitou a sensibilização deste grupo de respondentes.

Em relação à idade dos respondentes, entre professores e técnicos, grande parte (62) possui de 31 a 50 anos de idade, seguida pela faixa etária de 51 a 65 anos (24) e em menor número, respondentes com 66 anos ou mais, apenas 5. Dentre os alunos, 12 indicaram a faixa etária 18 a 30 anos. Outros 10 respondentes estão na faixa etária entre 31 a 50 anos. Este último dado revela um perfil mais maduro de aluno com deficiência no curso de Graduação presencial da UNIRIO.

Dentre os três perfis de respondentes, o gênero feminino é predominante, sendo 41 respondentes com o perfil de técnico, 22 com

o perfil de professor e 14 com o perfil de aluno, para respectivamente 16 técnicos, 18 professores e 9 alunos do sexo masculino.

Quanto à formação dos respondentes, identifica-se um dado interessante com relação aos alunos. Dos que já possuem Graduação, são quatro os respondentes e outros quatro responderam possuir Pós-Graduação *lato sensu*. Ainda que boa parte dos alunos tenham apenas o Ensino Médio completo (15), os outros oito respondentes já concluíram a Graduação. Isso corrobora o perfil maduro desses alunos e leva a inferir que boa parte dos alunos possui formação superior prévia.

Em relação aos Técnicos, cinco indicaram possuir apenas Ensino Médio e outros cinco, Graduação, para 20 com formação de Pós-Graduação *lato sensu*, 16 com Mestrado e 2 com Doutorado. A maioria dos professores (35) possui Doutorado e cinco, Mestrado.

O item 1.6 do questionário contempla a pergunta se o respondente possui algum tipo de deficiência. Além dos 23 alunos, todos respondentes com deficiência, seis técnicos-administrativos e um professor afirmaram possuir algum tipo de deficiência.

Dentre os alunos, o principal tipo de deficiência é representado pela deficiência física, uma vez que 11 respondentes indicaram possuí-la. Este dado confirma a informação disponibilizada pela Pró-Reitoria de Planejamento para o censo 2018. Outros sete alunos responderam possuir deficiência auditiva, quatro indicaram deficiência visual/cegueira e um aluno respondeu possuir deficiência intelectual. Apenas um professor indicou no questionário possuir deficiência auditiva. Já os respondentes com perfil de técnico-administrativo, dois indicaram possuir deficiência física, outros dois, deficiência visual/cegueira, um deficiência visual Mono-ocular e um, deficiência auditiva/surdez.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

A categoria Acessibilidade Arquitetônica foi contemplada nos questionários a partir dos itens 2.1.2 ao 2.3, possibilitando mensurar a opinião dos respondentes acerca das condições arquitetônicas na Universidade para a acessibilidade.

As questões sugeridas concentram-se na Circulação, com oito itens avaliados, e Sinalização, com sete itens, e mais um item (2.3) com uma pergunta aberta para sugestões do respondente. Foram estabelecidos os seguintes padrões de julgamento: *Concordo Totalmente* (CT); *Concordo Parcialmente* (CP); *Discordo Parcialmente* (DP); *Discordo Totalmente* (DT); *Desconheço* (D).

Quadro 6 – Itens avaliados na Categoria Acessibilidade Arquitetônica

Item	Descrição
Circulação	
2.1.2	As calçadas, passeios e vias exclusivas de pedestres que dão acesso aos prédios da Universidade estão livres, completamente desobstruídas e isentas de interferências
2.1.3	A Universidade dispõe de estacionamento com vagas preferenciais para pessoas com limitação física ou mobilidade reduzida.
2.1.4	As vagas preferenciais estão situadas em piso plano.
2.1.5	Se a entrada dos prédios possui degrau ou escada, há uma entrada alternativa com rampa de acesso (adequada à locomoção) ou elevador (horizontal ou inclinado) para acesso de pessoas com limitações físicas e sensoriais, bem como com dificuldades de locomoção.
2.1.6	Os pisos no interior dos prédios apresentam superfície regular, firme, estável, sem trepidações que desencorajem o avanço normal no trajeto, considerando dispositivos com rodas.
2.1.7	O acesso a ambientes com degraus e escadas fixas estão associados às rampas acessíveis ou a equipamento de transporte vertical/inclinado
2.1.8	Os corrimãos estão instalados em ambos os lados dos degraus isolados, das escadas fixas e das rampas.
2.1.9	Os sanitários dos prédios estão acessíveis para pessoas com limitações físicas ou dificuldades de locomoção.

Comunicação e sinalização dos espaços	
2.2.1	A Universidade possui sinalização informativa direcional da localização das entradas acessíveis de seus espaços internos e externos.
2.2.2	Dentro dos prédios, consta sinalização direcional para indicar um percurso ou a distribuição espacial dos diferentes elementos como setores; serviços, sanitários e outros, ou, pelo menos, até o saguão de entrada e seus pontos de informação.
2.2.3	Há sinalização tátil com caracteres em Braille e em relevo nas placas sinalizadoras acessíveis ao alcance do tato localizadas nas portas ou salas.
2.2.4	Há sinalização tátil de alerta junto às portas dos elevadores.
2.2.5	Os textos, figuras e pictogramas em relevo dirigidos às pessoas com limitação visual, estão associados ao texto em Braille.
2.2.6	As informações em Braille estão posicionadas abaixo dos caracteres ou figuras em relevo.
2.2.7	Há sinalizações sonoras de maneira a alertar as pessoas com deficiência visual e auditiva.
2.3	O que você considera que poderia melhorar com relação à acessibilidade arquitetônica na Universidade?

Fonte: As autoras (2020).

A Tabela 2 apresenta, na perspectiva dos técnicos-administrativos, um consolidado das respostas em cada padrão para os itens relacionados à categoria Acessibilidade Arquitetônica. Foram contabilizados para este perfil 57 respondentes.

Tabela 2 – Consolidado das respostas dos técnicos-administrativos para as questões da categoria Acessibilidade Arquitetônica

Itens avaliados	Tema	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
2.1.2	Circulação	4	7	14	24,6	16	28,1	22	38,6	1	1,8
2.1.3		2	3,5	8	14	7	12,3	19	33,3	21	36,8
2.1.4		2	3,5	7	12,3	4	29,8	17	7	27	47,4
2.1.5		8	14	12	21,1	16	28,1	18	31,6	3	5,3
2.1.6		7	12,3	18	31,6	15	26,3	15	26,3	2	3,5
2.1.7		5	8,8	16	28,1	15	26,3	19	33,3	2	3,5
2.1.8		4	7	17	29,8	15	26,3	15	26,3	6	10,5
2.1.9		5	8,8	6	10,5	12	21,1	28	49,1	6	10,5
2.2.1	Comunicação e Sinalização dos Espaços	-	-	8	14	6	10,5	38	66,7	5	8,8
2.2.2		1	1,8	8	14	11	19,3	32	56,1	5	8,8
2.2.3		-	-	3	5,3	4	7	41	71,9	9	15,8
2.2.4		2	3,5	7	12,3	9	15,8	28	49,1	11	19,3
2.2.5		1	1,8	3	5,3	2	3,5	32	56,1	19	33,3
2.2.6		1	1,8	2	3,5	3	5,3	32	56,1	19	33,3
2.2.7		1	1,8	2	3,5	3	5,3	42	73,7	9	15,8

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Com relação ao perfil de técnico-administrativo, que corresponde a 57 respondentes, apenas o item 2.1.6, referente aos pisos no interior dos prédios que apresentam superfície regular, firme, estável, sem trepidações que desencorajem o avanço normal no trajeto, considerando dispositivos com rodas, obteve 25 respostas positivas,

concentradas entre os padrões *concordo totalmente* (sete) e *concordo parcialmente* (18). Isso equivale pouco mais de 40% de respostas positivas para o item em questão.

Para os demais itens, as respostas positivas ficaram abaixo dos 40%. Em contrapartida, as respostas negativas possuem percentual elevado. Estas últimas incidem sobre os padrões *discordo totalmente*, *discordo parcialmente*.

Nota-se maior concentração de respostas no padrão *discordo totalmente*. O item 2.1.9, que aborda sobre sanitários acessíveis, reuniu 28 respostas (49,1%). Ressalta-se que no tocante à Comunicação e Sinalização dos Espaços este padrão se evidencia ainda mais. O item 2.2.1, por exemplo, que trata da sinalização informativa direcional da localização das entradas acessíveis de seus espaços internos e externos, contabilizou 38 respostas (66,7%). Já o item 2.2.7, sobre sinalização sonora para pessoas com deficiência visual e auditiva, tem elevado número de respondentes, mais precisamente 42 técnicos-administrativos (73,7%).

Entre os que *discordam parcialmente*, chama a atenção o item 2.1.2, que menciona o acesso livre às calçadas, passeios e vias exclusivas de pedestres da Universidade, com 16 respondentes (28,1%). O item 2.1.5, sobre entradas alternativas com rampas de acesso, possui também 16 respondentes (28,1%).

Outro dado importante a se considerar é o padrão *desconheço* apontado em boa parte das respostas, revelando que muitos técnicos não têm conhecimento sobre as ações da acessibilidade implementadas. O item 2.1.4, que indica sobre vagas preferenciais situadas em piso plano, é desconhecido por 27 respondentes (47,4%).

Em suma, dos 15 itens avaliados na Categoria Acessibilidade Arquitetônica, na opinião dos técnicos-administrativos, apenas um deles obteve mais de 40% de respostas positivas.

Tabela 3 – Consolidado das respostas dos professores para as questões da categoria Acessibilidade Arquitetônica

Itens avaliados	Tema	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
2.1.2	Circulação	1	2,5	13	32,5	9	22,5	17	42,5	-	-
2.1.3		1	2,5	-	-	2	5	21	52,5	16	40
2.1.4		1	2,5	-	-	3	7,5	11	27,5	25	62,5
2.1.5		10	25	14	35	10	25	4	10	2	5
2.1.6		15	37,5	10	25	10	25	5	12,5	-	-
2.1.7		11	27,5	13	32,5	6	15	8	20	2	5
2.1.8		2	5	8	20	7	17,5	20	50	3	7,5
2.1.9		3	7,5	8	20	10	25	18	45	1	2,5
2.2.1	Comunicação e Sinalização dos Espaços	-	-	1	2,5	8	20	28	70	3	7,5
2.2.2		-	-	2	5	14	35	24	60	-	-
2.2.3		1	2,5	3	7,5	6	15	26	65	4	10
2.2.4		1	2,5	6	15	3	7,5	24	60	6	15
2.2.5		-	-	2	5	2	5	27	67,5	9	22,5
2.2.6		-	-	4	10	3	7,5	23	57,5	10	25
2.2.7		1	2,5	1	2,5	2	5	31	77,5	5	12,5

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Para os professores, os itens mais bem avaliados correspondem ao 2.1.5, que aborda se a entrada dos prédios possui degrau ou escada, entrada alternativa com rampa de acesso ou elevador; item 2.1.6, também avaliado positivamente pelos técnicos e o item 2.1.7, este último considera o acesso a ambientes com degraus e escadas fixas.

Especificamente, o padrão de corte, aquele com mais de 40% de respostas positivas, incorpora as respostas nos padrões *concordo totalmente* e *concordo parcialmente*. Verifica-se, portanto, o item 2.1.5 com 10 respostas (25%) no padrão *concordo totalmente* e 14 respostas (35%) no padrão *concordo parcialmente*, abarcando mais da metade dos respondentes. O item 2.1.6 concentra 15 respostas (37,5%) no *concordo totalmente* e 10 respostas (25%) no *concordo parcialmente*. Por último, o item 2.1.7 com 11 respostas (27,5%) no *concordo totalmente* e 13 respostas (32,5%) no *concordo parcialmente*.

Para os outros 12 itens avaliados, observa-se uma apreciação negativa com maior ocorrência de resposta entre professores no padrão *discordo totalmente*. Assim como ficou evidente na opinião dos técnicos, aqui, 31 professores (77,5%) responderam que *discordam totalmente* quanto ao item 2.2.7. Já o item 2.2.1 obteve para o mesmo padrão com 28 respostas (70%).

A segunda maior concentração de resposta negativa está no padrão *discordo parcialmente*. Nota-se o item 2.2.2, relacionado à sinalização direcional para indicar um percurso ou a distribuição espacial, com 14 respostas (35%). Em seguida estão os itens 2.1.5, ressaltado nas respostas dos técnicos, e o item 2.1.6, com 10 respostas cada. Este último item indica se os pisos no interior dos prédios apresentam superfície regular, firme, estável, sem trepidações que desencorajem o avanço normal no trajeto, considerando dispositivos com rodas.

A Tabela 4 apresenta, na visão dos alunos, um consolidado das respostas em cada padrão de resposta para os itens relacionados à categoria Acessibilidade Arquitetônica.

Tabela 4 – Consolidado das respostas dos alunos para as questões da categoria Acessibilidade Arquitetônica

Itens avaliados	Tema	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
2.1.2	Circulação	2	8,7	8	34,8	4	17,4	9	39,1	-	-
2.1.3		2	8,7	3	13	3	13	7	30,4	8	34,8
2.1.4		4	17,4	2	8,7	-	-	6	26,1	11	47,8
2.1.5		8	34,8	9	39,1	1	4,3	5	21,7	-	-
2.1.6		5	21,7	10	43,5	4	17,4	3	13	1	4,3
2.1.7		4	14,4	9	39,1	5	21,7	5	21,7	-	-
2.1.8		4	17,4	6	26,1	4	17,4	6	26,1	3	13
2.1.9		5	21,7	4	17,4	4	17,4	10	43,5	-	-
2.2.1	Comunicação e Sinalização dos Espaços	1	4,3	3	13	2	8,7	10	43,5	7	30,4
2.2.2		1	4,3	5	21,7	3	13	10	43,5	4	17,4
2.2.3		1	4,3	1	4,3	4	17,4	12	52,2	5	21,7
2.2.4		4	17,4	2	8,7	2	8,7	9	39,1	6	26,1
2.2.5		1	4,3	1	4,3	3	13	8	34,8	10	43,5
2.2.6		2	8,7	1	4,3	2	8,7	8	34,8	10	43,5
2.2.7		1	4,3	-	-	4	17,4	13	56,5	5	21,7

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP);
Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Aqui, os mesmos itens já avaliados nas percepções dos técnicos e professores possuem uma apreciação diferenciada na opinião dos alunos. No caso, verifica-se maior incidência de respostas positivas nos itens 2.1.5; 2.1.6; 2.1.7; 2.1.8. Incorporando as respostas no

padrão concordo totalmente e concordo parcialmente, observam-se os itens 2.1.5 ao 2.1.7 com mais de 50% de respostas positivas. Já o item 2.1.8 possui aproximadamente 44% de respostas positivas.

Os demais itens avaliados concentram respostas negativas no padrão *discordo totalmente*. O item 2.2.7 reaparece com 13 respostas (56,5%), seguido do item 2.2.3, que indica a sinalização tátil com caracteres em *Braille* e em relevo nas placas sinalizadoras acessíveis ao alcance do tato localizadas nas portas ou salas, com 12 respostas (52,2%). O item 2.1.9, que menciona se os sanitários dos prédios estão acessíveis para pessoas com limitações físicas ou dificuldades de locomoção, reúne 10 respostas (43,5%), seguido dos itens 2.2.1 e 2.2.2.

Observa-se, por seu turno, que as respostas dos alunos se concentram, em menor grau, no padrão *desconheço*. O item 2.1.4, por exemplo, aparece com 11 respostas (47,8%), seguido dos itens 2.2.5 e 2.2.6, com 10 respostas (43,3%) cada. Estes dois últimos itens indicam sinalizações associadas ao *Braille*.

De um modo geral, na categoria Acessibilidade Arquitetônica, conclui-se que nos itens relacionados às questões Circulação e Comunicação e Sinalização dos Espaços, os três perfis de respondentes concentram o grau de concordância no *discordo totalmente*. Dentre os 15 itens avaliados, poucos itens concentraram respostas positivas acima dos 40%, a saber:

- a. Na opinião dos técnicos, apenas o item 2.1.6 obteve mais de 40% de respostas positivas concentradas no padrão *concordo totalmente* e *concordo parcialmente*;
- b. Na opinião dos professores, os itens 2.1.5, 2.1.6 e 2.1.7 concentraram respostas positivas no padrão *concordo totalmente* e *concordo parcialmente*;

- c. Na opinião dos alunos, os itens 2.1.5 ao 2.1.9 concentraram respostas positivas no padrão *concordo totalmente* e *concordo parcialmente*.

Para alunos e técnicos, a segunda maior concentração de resposta está no padrão de resposta *desconheço*.

Totalizando todos os itens avaliados por perfil, observa-se que o total de respostas positivas é menor que 40%, o que representa que as ações para essas categorias de acessibilidade não são atendidas.

Os comentários dos respondentes ao item 2.3 “O que você considera que poderia melhorar com relação à Acessibilidade Arquitetônica na Universidade?” são reveladoras quanto aos aspectos negativos ressaltados e as sugestões de melhorias.

Entre os técnicos-administrativos, 34 inseriram seus comentários ressaltando a necessidade de instalação do piso tátil, sinalização, elevadores, desenvolvimento de projetos de acessibilidade.

“Sinalização informativa; instalação de piso tátil; adaptação do restaurante do campus Reitoria” (TÉC3).

“Vaga exclusiva e reservada, rampas de inclinação, material para consulta nas bibliotecas, computadores e salas de estudos com recursos específicos” (TÉC1).

“Implementação dos estudos e projetos já existentes na Universidade que contemplam alguns espaços (campi) e que se encontram no aguardo de recursos financeiros” (TÉC13).

“Seria importante um levantamento de necessidades tendo na equipe pessoas portadoras de deficiência para melhor identificação das necessidades” (TÉC36).

Dentre os professores, 26 respondentes adicionaram suas considerações sobre a necessidade de serem realizadas melhorias no espaço físico, com rampas, corrimãos, nivelamento do chão para as pessoas com deficiência ou dificuldade de locomoção e também da sinalização. Sugerem ainda a necessidade de um projeto estratégico para melhorias. Um dos comentários chama a atenção para o fato de os prédios de alguns *campi* serem tombados, o que dificulta a realização de obras.

“O caminho de acesso aos prédios que compõem o CLA é totalmente desnivelado, perigoso não apenas para pessoas com dificuldade de locomoção [...]” (PROF9).

“Sinalização, vagas específicas para deficientes” (PROF6).

“Trabalho no CCET e o prédio, apesar de ter sido construído já visando a inclusão a cadeirantes, deixa a desejar. As rampas não possuem corrimão ou piso antiderrapante [...]” (PROF22).

“Pelo fato de alguns prédios da universidade serem locais tombados por instituições de preservação e memória, e ainda por ser instituição de ensino pública, os recursos são escassos para essa adaptação e as dificuldades imensas [...]” (PROF24).

Dos 23 alunos com deficiência, 16 inseriram seus comentários na pergunta aberta. Corroborando os apontamentos feitos por professores e técnicos, também consideram a necessidade de rampas, elevadores com manutenção, adaptados, sinalização, chão nivelado, pisos táteis e antiderrapantes e, no Restaurante Universitário, rampas com antiderrapante.

“Piso táteis, banheiros acessíveis, sinais sonoros e comunicação em braille” (A7).

“Eu sei que a estrutura do prédio da CCJP é centenária, mais sinalização, um caminho com piso liso pois não consigo ir de cadeira o chão é muito desnivelado, o bebedouro fica do lado do banheiro e não tenho como passar direto” (A8).

“Deveria ter placas de sinalização nos elevadores e faixas de segurança nas escadas, os pisos estão em má conservação” (A13).

“Piso com menos irregularidades, mais planos e com sinalização para def. Visual. Elevador com melhor manutenção e funcionamento obrigatório” (A15).

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E INFORMACIONAL

A categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional foi contemplada nos questionários a partir dos itens 3.1.1 ao 3.3. Os itens avaliados concentram-se na questão sobre Serviços de Acessibilidade, com seis itens avaliados, e na questão sobre Equipamentos Tecnológicos Acessíveis, com quatro itens, e mais um item (3.3) com uma pergunta aberta para sugestões do respondente. Foram estabelecidos os mesmos padrões de julgamento.

Quadro 7 – Itens avaliados na Categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional

Item	Descrição
Serviços de acessibilidade	
3.1.1	Os serviços de atendimento ao usuário para consulta e resposta apresentam múltiplos meios de comunicação como, por exemplo, correio eletrônico, telefone, atendimento on-line via Internet etc.
3.1.2	As obras e materiais didáticos impressos em papel (livros, fotocópias, periódicos, folhetos, jornais, etc.) estão em formato digital que possa ser processado por sistemas de leitura e ampliação de tela ou em versão sonora em formato magnético.

3.1.3	O conteúdo do site da Universidade é acessível, podendo ser adaptado por diferentes dispositivos de acesso.
3.1.4	Os eventos acadêmicos, científicos e comemorativos que você tenha participado contaram com a presença de intérpretes de LIBRAS.
3.1.5	O catálogo informatizado da biblioteca apresenta acessibilidade digital aos usuários, com ferramentas de busca de informação acessíveis por leitores de tela, possibilidade de inversão de cores e ampliação da tela.
3.1.6	3.1.6 Quanto aos computadores destinados aos usuários, a Universidade dispõe de quantidade suficiente com programas específicos e/ou Tecnologias Assistivas específicas para que as pessoas com deficiência possam utilizar os recursos de informática com autonomia.
Equipamentos tecnológicos acessíveis	
3.2.1	A Universidade dispõe de equipamentos tecnológicos acessíveis como Impressão em Braille.
3.2.2	A Universidade dispõe de equipamentos tecnológicos acessíveis como computadores adaptados com software leitores e ampliadores de tela.
3.2.3	A Universidade dispõe de equipamentos tecnológicos acessíveis como lupa ampliadora digital.
3.2.4	A Universidade dispõe de equipamentos tecnológicos acessíveis como scanner leitor.
3.3	O que você considera que poderia melhorar com relação à acessibilidade comunicacional e informacional na Universidade?

Fonte: As autoras (2020).

A Tabela 5 apresenta, segundo a opinião dos técnicos-administrativos, um consolidado das respostas em cada padrão para os itens relacionados à categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional.

Tabela 5 – Consolidado das respostas dos técnicos-administrativos para as questões da categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional

Itens avaliados	Questão	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
3.1.1	Serviços de Acessibilidade	10	17,5	26	45,6	8	14	5	8,8	8	14
3.1.2		2	3,5	7	12,3	13	22,8	12	21,1	23	40,4
3.1.3		7	12,3	22	38,6	8	14	4	7	16	28,1
3.1.4		8	14	14	24,6	11	19,3	14	24,6	10	17,5
3.1.5		3	5,3	6	10,5	4	7	3	5,3	41	71,9
3.1.6		1	1,8	6	10,5	8	14	9	15,8	33	57,9
3.2.1	Equipamentos Tecnológicos Acessíveis	-	-	3	5,3	-	-	18	31,6	36	63,2
3.2.2		2	3,5	8	14	5	8,8	7	12,3	35	61,4
3.2.3		1	1,8	5	8,8	1	1,8	9	15,8	41	71,92
3.2.4		2	3,5	7	12,3	5	8,8	5	8,8	38	66,7

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Os dados indicam que dentre os 10 itens avaliados na categoria, apenas dois tiveram uma percepção positiva. O item 3.1.1, que trata dos serviços de atendimento ao usuário para consulta e resposta apresentam múltiplos meios de comunicação, com 10 respostas (17,5%) concentradas no padrão *concordo totalmente* e 26 respostas (45,6%) no padrão *concordo parcialmente*. Já o item 3.1.3, sobre conteúdo acessível do *site* da Universidade, possui sete respostas (12,3%) no padrão *concordo totalmente* e 22 respostas (38,6%) de respostas no padrão *concordo parcialmente*. Considera-se que as respostas nesses

dois padrões são positivas e aproximadas constituem mais de 40%, o que de acordo com o critério adotado indica que esses itens são parcialmente atendidos.

Para os demais itens, foi observada maior concentração de respostas no padrão *desconheço*, cabendo ressaltar que no tocante aos Equipamentos Tecnológicos Acessíveis este padrão se evidencia ainda mais. Todos os itens sobre esta questão, do 3.2.1 a 3.2.4, que aborda sobre a disponibilização de equipamentos tecnológicos acessíveis como impressão em *Braille*, computadores com *software* leitores e ampliadores de tela, lupa ampliadora digital, *scanner* leitor, reuniram mais respostas no padrão.

No que diz respeito aos Serviços de Acessibilidade, o item 3.1.5 sobre a disponibilização de catálogo informatizado da biblioteca com acessibilidade digital reuniu 41 respostas (71,9%), seguido do item 3.1.6, que trata sobre a disponibilização de computadores em quantidade suficiente com programas de tecnologias assistivas, com 33 respostas (57,9%), e do item 3.1.2 com 23 respostas (40,4%), que trata sobre obras e materiais didáticos impressos em formato digital ou em versão sonora em formato magnético.

Entre os que *discordam parcialmente*, chama a atenção o item 3.1.2, que menciona obras e materiais didáticos impressos em formato digital que possa ser processado por sistemas de leitura e ampliação de tela ou em versão sonora em formato magnético, com 13 respondentes (22,8%).

De um modo geral, a Categoria Acessibilidade Comunicacional não é bem avaliada na opinião dos técnicos-administrativos. Já o padrão *desconheço* é apontado em boa parte das respostas, o que evidencia que as ações de acessibilidade para este perfil não são atendidas, correspondendo a menos de 40% das respostas positivas concentradas nos padrões de *Concordo Totalmente* e *Concordo*

Parcialmente, e repetindo o padrão de resposta a alguns itens da Acessibilidade Arquitetônica.

Tabela 6 – Consolidado das respostas dos professores para as questões da categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional

Itens avaliados	Questão	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
3.1.1	Serviços de Acessibilidade	6	15	14	35	4	10	6	15	10	25
3.1.2		-	-	11	27,5	9	22,5	7	17,5	13	32,5
3.1.3		4	10	10	25	7	17,5	6	15	13	32,5
3.1.4		1	2,5	7	17,5	7	17,5	18	45	7	1,75
3.1.5		1	2,5	7	17,5	-	-	3	7,5	29	72,5
3.1.6		-	-	5	12,5	2	5	16	40	17	42,5
3.2.1	Equipamentos Tecnológicos Acessíveis	2	5	-	-	1	2,5	9	22,5	28	70
3.2.2		-	-	2	5	2	5	8	20	26	65
3.2.3		1	2,5	1	2,5	1	2,5	5	12,5	32	80
3.2.4		2	5	2	5	1	2,5	5	12,5	30	75

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Na Tabela 6 verifica-se o item 3.1.1, que trata sobre os serviços de atendimento ao usuário, reuniu seis respondentes (15%) no padrão *concordo totalmente* e 14 respondentes (35%) no padrão *concordo parcialmente*. Desta forma, é o único item com uma avaliação mais positiva para esta categoria.

Os demais dados representados indicam a maior ocorrência de resposta entre professores no padrão *desconheço*. Dos 10 itens avaliados entre as Questões de Serviços de Acessibilidade e Equipamentos Tecnológicos, somando o padrão de julgamento *concordo totalmente*

e *concordo parcialmente*, os nove itens correspondem ao padrão com menos de 40% das respostas positivas. Em relação aos Serviços de Acessibilidade há concentração no mesmo padrão. O item 3.1.4, que trata sobre os eventos acadêmicos, científicos e comemorativos com a presença de intérpretes de LIBRAS, na opinião dos professores, 18 respondentes (45%) *discordam totalmente*, diferentemente da opinião dos técnicos, que houve para o mesmo item empate entre *discordo totalmente* e *concordo parcialmente*, mantendo-se uma avaliação negativa para esta questão.

Assim como na opinião dos técnicos, os itens 3.2.1 a 3.2.4, que tratam sobre Equipamentos Tecnológicos, reúnem entre os respondentes o padrão *desconheço*.

Em razão da elevada concentração de respostas no padrão *desconheço*, não se pode afirmar que a Categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional é bem avaliada na opinião dos professores. Portanto, para este perfil de respondente, as ações de acessibilidade não são atendidas.

Tabela 7 – Consolidado das respostas dos alunos para as questões da categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional

Itens avaliados	Questão	Padrão de Julgamento									
		CT		CP		DP		DT		D	
		Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
3.1.1	Serviços de Acessibilidade	15	65,2	3	13	1	4,3	2	8,7	2	8,7
3.1.2		3	13	3	13	2	8,7	4	17,4	11	47,8
3.1.3		9	39,1	9	39,1	1	4,3	2	8,7	2	8,7
3.1.4		1	4,3	-		4	17,4	14	60,9	4	17,4
3.1.5		3	13	3	13	2	8,7	3	13	12	52,2
3.1.6		4	17,4	2	8,7	6	26,1	3	13	8	34,8

3.2.1	Equipamentos Tecnológicos Acessíveis	1	4,34	1	4,34	1	4,34	4	17,4	16	69,6
3.2.2		5	21,7	2	8,7	1	4,34	3	13	12	52,2
3.2.3		2	8,7	-	-	2	8,7	1	4,34	18	78,3
3.2.4		4	17,4	3	13	1	4,34	-		15	65,2

Legenda: Concordo Totalmente (CT); Concordo Parcialmente (CP); Discordo Parcialmente (DP); Discordo Totalmente (DT); Desconheço (D).

Fonte: As autoras (2020).

Observa-se a partir dos dados na Tabela 7 que apenas dois itens concentraram respostas positivas. O item 3.1.1 reuniu 15 respostas (65,2%) no padrão *concordo totalmente* e três respostas (13%) no padrão *concordo parcialmente*. Já o item 3.1.3 possui nove respostas (39,1%) para cada um dos dois padrões, contabilizando mais de 40% de respostas positivas.

Assim como na opinião dos técnicos-administrativos e professores, observa-se entre os alunos com deficiência maior concentração no padrão de julgamento *desconheço*. Dos 10 itens avaliados entre as Questões de Serviços de Acessibilidade e Equipamentos Tecnológicos, seis itens possuem um número elevado no padrão *desconheço*, o que revela que há uma acentuação de menos de 40% de respostas positivas concentradas no padrão de julgamento *concordo totalmente* e *concordo parcialmente*.

Já o item que obteve elevado padrão no *discordo totalmente* foi o item 3.1.4, com 14 respondentes (60,9%). Infere-se, a partir deste último item, que para a maioria dos alunos com deficiência os eventos não contam com a presença de intérprete de LIBRAS.

De um modo geral, a Categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional segundo as respostas dos alunos com deficiência, revelou uma percepção menos negativa quando comparada com

as respostas de técnicos-administrativos e professores. Todavia, o desconhecimento se repete como padrão predominante para a maioria dos serviços de acessibilidade e equipamentos tecnológicos acessíveis disponíveis na instituição. Soma-se a isso fato de que entre os três perfis de respondentes, o número de itens avaliados positivamente, no total, não corresponde ao mínimo de 40% de respostas positivas, confirmando que as ações de acessibilidade para a categoria não são atendidas.

Quanto aos comentários dos três perfis de respondentes ao item 3.3 “O que você considera que poderia melhorar com relação à Acessibilidade Comunicacional e Informacional na Universidade?” Identificam-se algumas colocações interessantes.

Entre os técnicos-administrativos, 28 apresentaram seus comentários ressaltando a necessidade de divulgar aos servidores as ferramentas disponíveis para as pessoas com deficiência bem como a aquisição de equipamentos acessíveis, além disso, sugerem a necessidade de consultar as pessoas com deficiência sobre suas necessidades e serviços a serem ofertados.

“Informar a todos os servidores e colaboradores sobre as ferramentas que estão à disposição de pessoas com necessidades especiais” (TÉC2).

“O discente com deficiência visual e/ou auditiva necessita de: inscrições em Braille em todos os ambientes, material em *Braille*, material em áudio, material em tinta, ampliadores de textos, leitor de telas, gravadores digitais ou analógicos” (TEC4).

“Conscientização dos profissionais da Unirio em relação de como se tratar um aluno com deficiência” (TEC16).

“Considero que deveria haver investimento na área de acessibilidade como um todo, com uma forte comunicação interna

para, inclusive, buscar sensibilizar as pessoas para a importância do tema” (TEC41).

Entre os professores, 16 respondentes teceram suas considerações sobre a necessidade de divulgação dos equipamentos disponíveis na Universidade, bem como das ações realizadas, além de treinamento sobre as tecnologias disponíveis para atender as necessidades dos alunos, corroborando a opinião dos técnicos-administrativos.

“Aquisição dos recursos necessários para possibilitar a inclusão dessas pessoas” (PROF11).

“Se os equipamentos mencionados acima existirem na Universidade, que isso seja informado à comunidade acadêmica; se não, que eles sejam providenciados o mais rápido possível” (PROF29).

“Treinamento e divulgação das ações existentes” (PROF31).

“É necessário instrumentalizar os servidores em geral, professores e pessoal técnico administrativo sobre as tecnologias disponíveis e cuidados necessários” (PROF 36).

Dos 23 alunos com deficiência, nove inseriram seus comentários na pergunta aberta sobre a categoria, revelando a necessidade de divulgação das ações, como pode ser notado no comentário do aluno que desconhece a política de acessibilidade, sugerindo a criação desta. Além disso, sugeriram a aquisição de equipamentos tecnológicos e sinalização.

“Criação de uma política voltada para os alunos com deficiência, permanência, transporte intercampi adaptados, etc.” (A6).

“Implantação de software leitor” (A7).

“Eu não uso muito os esses serviços, temos um grupo da minha turma e eles me ajudam quando estou precisando de ajuda [...] a proposta de impressão em braille e muito interessante” (A8).

“Wi-fi; mais computadores; informativos em braille e ensino de libras como disciplina eletiva em todos os campos” (A15).

Um comentário que chama atenção é a sugestão dos serviços oferecidos disponíveis para outros *campi*: “A maior parte dos serviços oferecidos não chegam aos campi Tijuca e Centro” (A21).

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Para estas categorias, devido às suas especificidades, foram adotadas questões diferenciadas, tendo como referência a tese de doutorado de Chahini (2010), que também trata de um estudo sobre acessibilidade numa universidade federal.

Para os 40 professores respondentes, o questionário *on-line* contemplou os itens 4.1 ao 4.9, acrescidos da opção “outros”, para comentários em cada um dos itens. Além disso, uma pergunta aberta foi proposta para o respondente registrar o que poderia melhorar com relação à Acessibilidade Pedagógica e Acessibilidade Atitudinal (item 4.10).

As questões sugeridas são: Atendimento Educacional Especializado; Comportamento dos Professores; Avaliação da Aprendizagem; Estratégias Pedagógicas; Formação Inclusiva; Orientação pela Coordenação do Curso; Preconceito ou Discriminação e Inclusão.

Para os 23 alunos respondentes, o questionário *on-line* contemplou os itens 4.1 a 4.5, também acrescidos da opção “outros”, e mais um item 4.6 com uma pergunta aberta. As questões sugeridas aos alunos são Avaliação da aprendizagem, Preconceito ou discriminação, Atendimento prioritário e Inclusão.

Em relação ao *Atendimento Educacional Especializado*, 17 professores (42,5%) indicaram dispensar aos alunos atendimento individualizado e nove respondentes (22,5%) dispensam atendimento diferente dos demais alunos sem deficiência.

Na opção de resposta “outros”, um professor comenta que “De acordo com a necessidade específica do aluno de modo a propiciar sua participação junto com a turma” (PROF7). Outro professor opina:

“No caso de deficiência física, acredito que o atendimento seria igual aos demais. No caso de deficiência visual ou auditiva ou intelectual, creio que precisaria ter um atendimento individualizado” (PROF9).

Em relação ao *Comportamento dos Professores*, nota-se o número de 12 respondentes (30%) que se sentem normal possuindo um aluno com deficiência. Porém, chama a atenção o número de 15 professores (37,5%) que responderam “outros”, com comentários sobre como se comportam ao receberem um aluno com deficiência:

“Com mais responsabilidade” (PROF7).

“Com necessidade de suporte para suprir minhas próprias limitações, pois não sei Libras, por exemplo” (PROF9).

“Requer mais atenção. Preocupa-me a cidadania” (PROF13).

“Preocupado. Será necessário dar condições mínimas para seu aprendizado” (PROF15).

E no que diz respeito ao seu preparo para ministrar a disciplina para alunos com deficiência, os dados revelam que 14 (35%) respondentes indicam que não possuem preparo, 11 (27,5%) apontam que sim, 11 (27,5%) apontam não ter certeza e quatro (10%) indicam outros.

“Dependendo da deficiência sim. Já tive algumas poucas experiências e elas foram tranquilas, a partir do momento em que eu compreendi a deficiência e pude adaptar o material utilizado e a didática utilizada, para melhor incluir o estudante” (PROF6).

“Dependendo do tipo de deficiência, sim” (PROF36).

Os dados sobre as *Estratégias Pedagógicas* indicam que, com relação às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, 13 (32,5%) respondentes afirmam atender às necessidades educacionais dos alunos, nove (22,5%) respondentes indicam que precisam ser revistas e outros nove (22,5%) não sabem responder. Nota-se que dois (5%) professores indicaram que não atendem às necessidades educacionais dos alunos.

Com relação à *Formação Inclusiva* do professor, um número elevado de 19 (47,5%) respondentes confirma não possuir formação, número que corresponde a quase metade dos respondentes, outros 10 (25%) professores afirmam que sim e seis (15%) professores indicaram outros, registrando os seguintes comentários:

“Procuro orientação com especialistas. Acredito que devo aprender à medida que tenho necessidade (PROF13).

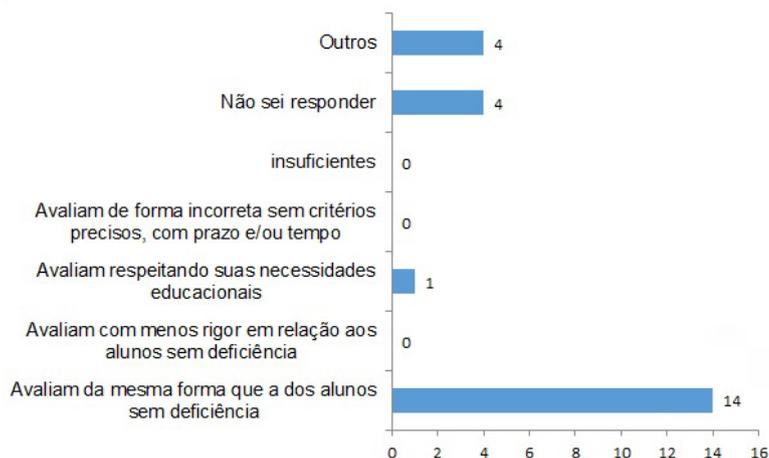
“Jamais participei, mas depois desse formulário passei a ter vontade de participar de um curso de formação inclusiva [...]” (PROF29).

“Não realizei, mas gostaria de realizar” (PROF32).

Observa-se por parte dos professores a disposição em possuir este tipo de formação.

Já com relação à *Orientação pela Coordenação do Curso*, 25 (62,5%) respondentes informam que não obtiveram. Apenas oito (20%) respondentes apontam ter recebido algum tipo de esclarecimento.

Gráfico 2 – Avaliação de Aprendizagem na opinião dos alunos



Fonte: As autoras (2020).

Comparando as opiniões de professores e alunos, alguns dados importantes podem ser identificados. Na questão relacionada à Avaliação de Aprendizagem, 33 professores responderam que avaliam respeitando as necessidades educacionais dos alunos, ou seja, 82,5% dos professores. Outros três professores indicaram que avaliam da mesma forma que a dos alunos sem deficiência.

Entre os alunos, apenas um respondente corrobora a opinião dos professores, já outros 14 respondentes indicam que os professores avaliam da mesma forma que os alunos sem deficiência, o que corresponde a 60,9% do total dos respondentes nesse perfil.

Sobre as *Estratégias Avaliativas* adotadas pelos professores em relação às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, identificam-se entre os alunos as opiniões: sete (30,4%) respondentes consideram que atendem suas necessidades educacionais, sete (30,4%) respondentes informam que precisam ser revistas, dois (8,7%) respondentes consideram que não atendem suas necessidades

educacionais e um (4,3%) respondente comentou que “alguns não se importam” (A5).

Os alunos destacaram que:

“No geral, avaliam adaptando a necessidade do aluno, mas já houve casos em que isso não ocorreu” (A18).

“Os professores não são informados das necessidades especiais pela coordenação, porém atuam em respeito a elas quando informados pelos alunos” (A21).

Quanto ao fato de ter presenciado Preconceito ou Discriminação para com os alunos com deficiência, os dados apontaram que 28 professores indicaram que não, o que corresponde a 70% dos professores, outros nove professores (22,5%) apontaram que sim.

A mesma questão na opinião dos alunos revelou que 16 respondentes (o que equivale a 69,6% dos alunos) apontaram que não sofreram preconceito ou discriminação, porém três respondentes afirmaram ter sofrido e quatro (17,4%) indicaram algumas vezes.

Agora no que tange à questão da inclusão de alunos deficientes, os dados mostram que, entre os professores, 20 respondentes (o que equivale a 50% dos professores) consideram que os alunos não são incluídos, 10 (25%) não possuem certeza e seis (15%) respondentes indicaram outros.

Já entre os alunos, 13 respondentes (o que equivale a 56,5% dos alunos) relatam se sentirem incluídos na Universidade enquanto que outros sete (30,4%) apontam algumas vezes.

Para os alunos, especificamente, foi adicionada uma questão sobre *Atendimento Prioritário*, 16 respondentes (69,6%) informaram que não possuíam e apenas quatro respondentes (17,4%) afirmam ter atendimento prioritário no espaço universitário.

Na pergunta aberta “O que você considera que poderia melhorar em relação à Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal na Universidade”? Observou-se que os professores sugerem mais discussões e ações sobre inclusão, acompanhamento mais efetivo da PROGRAD, orientação de como tratar as limitações de acordo com as deficiências e exigências de cada curso, capacitação aos docentes e apoio para adaptação.

“Um acompanhamento mais efetivo da PROGRAD” (PROF16).

“Falta muita orientação às Direções, Coordenações e Docentes em como tratar algumas limitações associadas as distintas deficiências e exigências de cada curso” (PROF32).

Os alunos sugerem projetos de inclusão, a coordenação entrar em contato com os alunos para saberem sobre suas necessidades, melhorar a avaliação, melhorar a acessibilidade das salas de aula:

“Melhorar a avaliação” (A3).

“Projetos de inclusão” (A6).

“Conhecimento sobre as principais deficiências por parte dos funcionários, discentes e discentes [...] que as pessoas entendam que nem toda deficiência é visível e “estereotipada” com cadeiras de rodas e bengalas” (A15).

“Na parte que me toca, sou tratado com respeito e dignidade, como deve ser tratado todos independente de qualquer dificuldade física ou visual” (A23).

Em conformidade aos critérios da avaliação, observou-se a incidência de respostas positivas às questões. Para tanto, foram consideradas as questões com um percentual de respostas igual ou maior a 40% que representassem uma percepção positiva sobre as Acessibilidades Pedagógica e Atitudinal.

Na visão dos professores, para as oito questões colocadas no questionário, quatro apresentaram percentual positivo. Atendimento Educacional Especializado obteve 42,5% de respostas positivas, Preconceito ou Discriminação contabilizou 70% de respostas positivas, Avaliação da Aprendizagem reuniu 82,5% de respostas positivas. A questão sobre Estratégias Pedagógicas concentrou 32,5% de respostas dos professores que atendem as necessidades dos alunos com necessidades especiais e outros 22,5% que consideram que essas estratégias apenas precisam ser revistas, somadas elas ultrapassam os 40% de respostas positivas.

Com relação às questões que não apresentaram o mínimo de 40% de respostas positivas, observam-se as questões Formação Inclusiva, Comportamento dos Professores, Orientação pela Coordenação do Curso e Inclusão.

No que se refere à percepção positiva dos alunos, dentre as cinco questões propostas no questionário, três apresentam percentual acima de 40%. Preconceito ou Discriminação obteve 69,5% de respostas positivas representadas na afirmativa de que não sofreram nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Sobre Estratégias Avaliativas foram contabilizadas duas respostas, 30,4% dos alunos indicam que as estratégias atendem às suas necessidades e mais 30,4% indicam que elas apenas precisam ser revistas. Acrescenta-se a questão sobre Inclusão que obteve 56,5% de respostas de alunos afirmando sentirem-se incluídos. Apenas duas questões apresentaram percepção negativa para esse perfil de respondente, como Avaliação de Aprendizagem e Atendimento prioritário.

Considerando o total de questões propostas nos questionários para os dois perfis e a porcentagem de respostas positivas, as ações de acessibilidade nas categorias podem ser consideradas parcialmente atendidas. Isso significa que nessas categorias, melhorias e aprimoramentos precisam ser ainda realizados.

Ressalta-se que a questão da falta de formação/capacitação inclusiva e a ausência de orientações precisas da coordenação para os professores são ainda barreiras que dificultam a Acessibilidade Pedagógica e a Atitudinal na UNIRIO.

As atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiência consideram adequar as aulas e a avaliação para um atendimento adequado ao aluno, além da sugestão de a Universidade oferecer capacitação inclusiva. Identifica-se a preocupação por parte dos professores para atender o aluno com qualidade e buscar eliminar a barreira pedagógica e atitudinal, visando à inclusão do aluno com deficiência.

Os indicadores de Pesquisa e Ensino da Categoria Pedagógica, bem como Sensibilização da Categoria Atitudinal foram contemplados nas entrevistas, e, com isso, buscou-se complementar a análise quantitativa a partir dos dados qualitativos, de uma forma mais global, identificando os aspectos positivos e negativos para ambas as categorias.

ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com três professores e com três alunos com deficiência, de centros diferentes da Universidade: Centro de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.

Com intuito de manter o anonimato dos entrevistados, os professores foram identificados com a letra PROF e os alunos com a letra A. O quadro a seguir apresenta a caracterização dos mesmos.

Quadro 8 - Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Centro	Deficiência
PROF1	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Cegueira
PROF2	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Não possui
PROF3	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia	Não possui
A1	Centro de Ciências Humanas e Sociais	Cegueira
A2	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Deficiência física
A3	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia	Deficiência Auditiva

Fonte: As autoras (2020).

A análise das entrevistas está centrada prioritariamente nos indicadores das categorias Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal, como Adaptação nas Estratégias de Aprendizagem e Pesquisa e Ensino. Para Acessibilidade Atitudinal, os indicadores analisados são Acolhimento e participação, sensibilização e Atendimento. Desta forma, os dados foram tratados a partir do agrupamento desses indicadores.

AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Os dados coletados por meio das entrevistas feitas com os professores apontam que o indicador Adaptação nas Estratégias de Aprendizagem é parcialmente atendido a partir das atividades pedagógicas e adaptação destas, tendo em vista que não são disponibilizados recursos de tecnologias assistivas.

Em relação às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, apesar de os professores PROF1 e PROF3 destacarem que não houve necessidade, percebe-se nas falas uma inclinação a realizar as estratégias caso necessite.

PROF1 comenta que, por ser deficiente, a aula dele é bastante expositiva. Ele informa que, como ia ter um aluno cego na

sua disciplina, encaminha os textos para o aluno que digitalizaria para si mesmo.

“Não é que eu monte uma estratégia [...] Por exemplo, eu ia ter um aluno deficiente agora [...] Ele não pegou a disciplina, é... eu já tinha combinado com ele que eu mandaria os textos digitalizados pra ele por *e-mail*” (PROF1).

Já PROF3, comenta que não houve necessidade, entretanto nota-se sua preocupação com a aluna com deficiência auditiva para que ela pudesse ter a transcrição da aula no seu *tablet* e atenção dispensada para encaminhar *e-mail* aos professores informando da necessidade da aluna.

“A única coisa que tentei fazer durante as aulas é falar mais devagar pra dar tempo do fone pegar com clareza e outro software, o *tablet* dela pode traduzir, tá” (PROF3).

Em relação aos professores adotarem critérios e estratégias diferenciadas na avaliação para os alunos com deficiência, observa-se que os professores não adotam na maioria por, segundo eles, não haver necessidade. No entanto, PROF1 adotou em sua avaliação a prova oral para que a aluna pudesse realizá-la.

PROF1 informa que:

No caso da aluna, por exemplo, eu fazia a prova oral com ela, porque ela tinha muita dificuldade pra escrever, pra escrever fisicamente mesmo, né. Então, com ela era mais fácil você fazer a prova oral, porque aí você buscava um pouco aquilo que ela podia, podia te oferecer. (PROF1).

Em relação à utilização de recursos de tecnologia assistiva para os alunos ou recursos didáticos acessíveis disponibilizados pela Universidade, depreende-se que dois professores entrevistados não utilizam, em contrapartida PROF3 faz uso de tecnologia assistiva para

uma aluna com deficiência auditiva. Além disso, dois professores comentam que não são disponibilizados estes materiais didáticos acessíveis pela Instituição.

PROF 1 comenta que utiliza o leitor de tela para ele mesmo e não para o aluno.

“Olha, eu realmente não utilizo pra ele. Utilizo isso pra mim, que é o leitor de tela, né. Para nós não tem nada disponibilizado, não” (PROF1).

PROF2 complementa a fala de PROF 1, apontando a falta de recurso didático acessível.

“Não tem recurso didático disponibilizado. Já fomos informados que existia no mundo, mas enfim, nós não temos (...) facilitaria e muito, mas eu não tenho nem como usar, eu não tenho tecnologia dessa forma” (PROF2).

PROF3 enfatiza que usa o recurso do fone para que a aluna com deficiência auditiva possa assistir às aulas. “A gente usa isso. O professor usa um fone que ela capta no *tablet* e consegue, né, assistir às aulas” (PROF3).

Em relação ao indicador Pesquisa e Ensino, observa-se nos relatos dos professores que é oferecido auxílio acadêmico de apoio para a realização das atividades de estudo e em sala de aula por meio do Projeto Ledor, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, e de Tutoria Especial, da Pró-Reitoria de Graduação. PROF1 relata o projeto Ledor Amigo.

“Agora está começando a contar. O trabalho dos ledores voluntários” (PROF1).

PROF3 comenta que a aluna com deficiência auditiva possui um tutor do Programa PROTES, da PROGRAD.

“Ela conta com um bolsista PROTES, né, pra tirar todas as dúvidas [...]” (PROF3).

Para o indicador Acolhimento e Participação, nota-se pelo relato dos professores que os alunos possuem uma boa acolhida na Universidade.

PROF1 aponta que “O acolhimento que a aluna teve foi muito por causa dos colegas, né. Os colegas procuraram acolhê-la. Procuraram. É... fazer o que fosse melhor por ela. Depois, ela começou a ter um apoio um pouco melhor da universidade.

PROF2 comenta o processo de acolhimento do aluno com deficiência no seu curso:

Nós fomos surpreendidos com a chegada deles, né, como que entraram no curso, a partir do momento que passou a ter esta cota determinada [...] o que a gente queria é que ele se sentisse acolhido e a gente passou aquele primeiro semestre inteiro a turma dele só podia ter aula no primeiro andar, térreo do Instituto [...]. (PROF2).

Em relação aos professores receberem suporte oferecido pela Universidade, PROF1 e PROF2 informam que não receberam.

“Haveria um grupo que estudaria, que tentaria nos dar apoio. Este mesmo grupo, na pessoa de uma professora já foi procurado por mim e essa professora não tá dando conta” (PROF2).

Em relação a terem recebido esclarecimento por parte da coordenação do curso para receber o aluno com deficiência, os professores relatam que não obtiveram orientação, confirmando assim os dados obtidos no questionário.

É... eu não recebi instrução, não recebi instrução, não recebi informe da admissão na Universidade, do tipo: olha, você vai receber 10, 15, 20 alunos, cinco alunos, é... dois alunos que tenham isso ou aquilo. Não. [...] na minha cabeça, a tramitação

seria entra na universidade, depois de feita a primeira chamada, já estão matriculados, todos os coordenadores de curso recebem um informe, simples, por *e-mail*: Está entrando no seu curso fulano, beltrano e ciclano, portador da deficiência tal, auto declarada assim, auto declarada assado. (PROF2).

PROF3 corrobora o relato de PROF2 sobre essa falta de orientação.

“Não. [...] a gente só descobriu que se tratava quando a gente recebeu no dia da recepção dos alunos, dos calouros” (PROF3).

Em relação às ações de sensibilização realizadas pela Universidade para o convívio e o respeito à diferença, conclui-se que é incipiente ainda e falta divulgação das ações.

PROF1 comenta que está começando a realizar estas ações na Universidade.

“Isso, tá começando a realizar, né. No passado, nesse semestre agora tivemos até, eu participei em duas reuniões [inaudível] tá começando, tá incipiente, mas está começando até” (PROF1).

Conclui-se que a Acessibilidade Pedagógica possui aspectos positivos ressaltados nas opiniões dos professores, pois mostrou que os mesmos estão dispostos a adotar de estratégias pedagógicas para atender os alunos com deficiências, porém relatam que não houve necessidade de tal procedimento e que contam com apoio de projetos institucionais que auxiliam o aluno.

Os indicadores Adaptação nas Estratégias de Aprendizagem e Pesquisa e Ensino estão contemplados parcialmente nesta categoria, tendo em vista que os professores comentaram não serem disponibilizadas tecnologias assistivas. No geral, de acordo com as entrevistas, a Acessibilidade Pedagógica é bem avaliada na opinião dos professores.

De forma geral, a Categoria Pedagógica apresenta uma percepção positiva nas opiniões expressas nas entrevistas. O indicador Estratégias de Aprendizagem, não é totalmente bem avaliado em razão da falta de disponibilização de tecnologias assistivas, no entanto, uma professora contesta a ausência desses recursos. Os outros itens inseridos no indicador desta categoria, como a adoção de estratégias avaliativas, foram contemplados na opinião dos professores. Ainda sobre a categoria, o Indicador de Pesquisa e Ensino é bem avaliado por dois professores que utilizam o apoio acadêmico oferecido pela Universidade.

Em relação à categoria Acessibilidade Atitudinal, os relatos dos professores revelam que a categoria é bem avaliada em razão das ações de acolhimento promovidas pelos alunos e professores. Lembrando que nesta categoria os indicadores se referem ao Acolhimento e Participação, Sensibilização e Atendimento. As falas apontadas nas entrevistas dos professores confirmam as lacunas no que diz respeito à orientação e esclarecimentos da instituição para preparação dos professores para receber os alunos com deficiência. Ainda assim, no que diz respeito ao acolhimento existe um esforço individual do professor/coordenador para a inserção desse aluno no curso. Já o indicador de Sensibilização não possui aspecto positivo, uma vez que falta divulgação na universidade. A categoria Atitudinal é parcialmente atendida, considerando que alguns de seus indicadores não são contemplados totalmente.

AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Os dados coletados por meio das entrevistas feitas com os alunos apontam para o indicador Adaptação nas Estratégias de Aprendizagem algumas considerações relevantes. Nas respostas ao

questionário o mesmo indicador não foi contemplado, ou seja, não obteve o mínimo de 40% de respostas positivas. Em contrapartida, as entrevistas permitiram expandir a percepção dos alunos a partir do relato sobre as atividades pedagógicas e adaptação destas, porém apenas um dos alunos critica a falta de adaptação. Em relação às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, a aluna A1 acredita que sim, entretanto destaca que não houve necessidade.

“O tema é um só, é leitura, as perguntas, [...] não houve essa necessidade, mas eu acredito que se houver há de acontecer, [...] tô no quarto período, ainda não houve necessidade de nenhuma estratégia pedagógica” (A1).

No entanto, quando questionada sobre sua participação e aprendizado na sala de aula em igualdade de oportunidades com os demais colegas da turma, A1 no seu relato:

“Eles mandam texto por *e-mail* da turma ou então eu tiro xerox, aí eu utilizo dos mecanismos, né, que nós temos, que aqui na faculdade nós temos a máquina ledora [...]” (A1).

Nota-se que o professor disponibiliza o texto via *e-mail* e ela consegue ter acesso ao texto por meio do *scanner* leitor ou por meio do sistema computacional *dosvox*, que facilita o acesso ao computador para deficientes visuais. Com isso, o professor realiza estratégias para que o aluno possa ter acesso aos textos da disciplina.

O aluno A2 enfatiza que os professores oferecem estratégias pedagógicas para a sua condição física quando necessário, como, por exemplo, quando está previsto trabalho de campo na água.

E eu tive essa experiência quando eu fiz a matéria [...] onde todos da turma estavam entrando na água pra poder fazer, seguir o roteiro da aula, só que por conta da minha perna, eu não podia entrar na água, então a professora me deu um atividade diferente de todo mundo pra eu realizar fora da água e que estivesse dentro

das minhas condições. Dentro da sala de aula eu nunca precisei de nenhum tipo de didática diferente. Eu consigo me adaptar ao mesmo método de todos os outros. (A2).

Contrapondo à visão de A1 e A2, a aluna A3 acredita que não, afirmando que os professores não mudam as estratégias para que a mesma possa participar das atividades e ela acaba fazendo em casa. Ou seja, neste quesito, para esta aluna, a adaptação da estratégia de aprendizagem não está contemplada.

“Eu não sei, mas eu acho que não, porque quando acontece de eu não conseguir participar de alguma atividade ou das aulas mesmos, eles não mudam o sistema, continua o mesmo e eu faço em casa” (A3).

Ainda sobre o indicador adaptação nas estratégias de aprendizagem, os alunos apontam o uso de tecnologia assistiva para as atividades de sala de aula e que são conhecidos por eles. Isso demonstra que o conhecimento da existência da tecnologia assistiva na Universidade por parte dos alunos pode estar atrelado à sua necessidade de uso. No entanto, os professores entrevistados destacaram que não há recursos disponíveis acessíveis.

A1, por exemplo, comentou a disponibilização pela Universidade do *scanner* leitor, que transforma os textos em áudio e o programa dosvox que ela utiliza.

Há sim. Há na parte da informática, um programa com nome de dosvox, o qual facilita, eles os professores mandam através de *e-mail*, certo? Mandam em pdf, que quando eu consigo eu transformo no texto e aqui também tem a máquina ledora, a qual eu já falei. A máquina ledora é tipo um *scanner* você coloca o livro ou a folha ali e ela lê pra você tudo que está escrito. São os mecanismos que eu utilizo. (A1).

Já a aluna A3 utiliza um microfone que foi comprado pela Universidade.

“A universidade comprou um microfone e aí fica comigo e durante as aulas eu entrego o microfone para o professor e transcrevo para o meu telefone” (A3).

Outro ponto relacionado a este indicador pode ser identificado nas atividades avaliativas. A1 revela que, além de não haver distinção das provas, atendendo a todos em igualdade de participação e oportunidade para as atividades, a coordenação do curso disponibiliza alguém para ler a prova e realizar a transcrição das respostas, além de sua participação em outras atividades.

“Quando é prova tem sempre uma pessoa [...] tem uma pessoa da coordenação, que ela lê pra mim as perguntas e eu respondo e ela vai transcrevendo, certo?” (A1).

A2 relata que as atividades de avaliação são feitas em grupo, dupla ou trio, e que não possui, geralmente, dificuldades para sua realização.

Os trabalhos são feitos em grupos, trios ou duplas e assim dessa forma eu consigo pedir pra que algum membro do meu grupo faça coleta no meu lugar e é o que tem dado certo desde então [...] eu sempre fui bem atendido pelos meus colegas de grupo e sempre fiz os trabalhos com excelência e sem problemas. (A2).

Em relação ao indicador Pesquisa e Ensino, observa-se nos relatos dos alunos com deficiência que é oferecido auxílio acadêmico de apoio para a realização das atividades de estudo e em sala de aula. A1 relata o projeto Ledor Amigo e que ela possui uma ledora.

“É o ledor, Projeto Ledor. A pessoa que lê pra mim é da minha sala e ela sempre, quando terminam as aulas, nós conversamos a respeito e ela lê os temas para mim como reforço pelo aquilo que o professor deu em sala de aula” (A1).

Já A3 comenta que foi oferecido a ela um intérprete de libras para as aulas, porém ela não possui fluência na língua de sinais.

“Eu assisto a aula com um... professor que fica com um microfone e faz a transcrição no telefone, porque eu não sou fluente em libras. Eles já me ofereceram intérprete em libras, mas não adianta porque eu não sei” (A3).

Outro aspecto relatado diz respeito às atividades de eventos na Universidade com a temática inclusiva. A3 comentou que não participou. Já A1 apontou que participou de atividades promovidas pelo Projeto Ledor.

“Eu participei do Projeto Ledor que teve numa ocasião, houve palestras, roda de palestras, então a faculdade tá sempre promovendo estas discussões sobre tema de inclusão” (A1).

Em relação à categoria Acessibilidade Atitudinal, os relatos dos alunos revelam que a categoria é bem avaliada em razão das ações promovidas pela comunidade Universitária.

Para o indicador Acolhimento e Participação, nota-se que o aluno se sente bem acolhido. A1 relatou que sua experiência na Universidade tem sido “Muito boa. Fui muito bem acolhida [...] e, só tenho a dizer que tá sendo muito bom” (A1).

A1 ainda enfatiza que tem sido muito bem recebida pelos colegas e professores e se surpreendeu com tal acolhida por se identificar como uma pessoa “madura”. Lembrando que o perfil mais maduro dos alunos com deficiência foi indicado nos dados coletados no questionário.

E eu já na faixa de 63, 65 anos de idade estava com muito medo dessa acolhida, né [...] Mas me surpreendeu. O carinho da garotada e os professores também. É... enfatizando que é uma troca de experiências, então isso foi muito bom esse contato. Tá sendo muito proveitoso. (A1).

A2 aponta que é bem tratado pelos professores e pela Universidade.

“Eu fui bem recebido, sou bem tratado por todo mundo e não tenho problemas com o meu dia a dia aqui e no meu cotidiano dentro do campus” (A2).

A2 também se sente bem acolhido pelos professores e revela empatia dos alunos que compreendem a sua limitação diante da deficiência que possui e a disposição em ajudá-lo.

Eu me senti bastante acolhido. Os professores, eles são pessoas bastante responsáveis, a maioria deles, então, quando eu preciso dar algum feedback relacionado ao meu desempenho na disciplina e se isso, se a minha deficiência vai afetar de alguma maneira ou não, eles me perguntam ou se não perguntam eu comento com eles e a partir daí, na maioria dos casos a gente consegue fazer alguma coisa pra poder reverter a situação e pra poder me adaptar. (A2).

A3 corrobora afirmando que foi bem acolhida no processo de ingresso na universidade. “É antes de começar, eu mandei mensagem e avisei da deficiência e solicitei alguns auxílios, que foram prontamente seguidos. Eu não tenho nenhum problema com a coordenação, com a coordenação, com nada” (A3).

Ao serem questionados se sofreram alguma situação discriminatória, os três alunos foram unânimes em responder que nunca vivenciaram esta situação. A2 enfatizou o apoio oferecido pela Instituição para denunciar, caso vivenciasse atitudes discriminatórias.

“Todos sempre me apoiaram a dizer, caso eu precisasse fazer alguma denúncia, porque eles sempre estariam aqui pra me ajudar e sempre foi o que eu ouvi” (A2).

Em relação às atividades de sensibilização realizadas pela Universidade, com intuito de promover o convívio e o respeito à

diferença, os relatos mostram que há pouca divulgação destas ações, pois os alunos não conhecem, o que complementa a mesma perspectiva dos respondentes do questionário.

“Apesar da acolhida que eu tenho, eu não sei dizer se há esse tipo de palestra [...] Tem sempre reunião, tem muitos eventos, mas assim dizer pra você esse tipo de palestra com a comunidade eu não sei dizer” (A1).

Para a categoria Acessibilidade Arquitetônica a aluna A1 revela que apesar da dificuldade para circular na Universidade, ela aponta que sempre conta com a ajuda dos seguranças. Com isso, observa-se que apesar da dificuldade de locomover, a prática da empatia, promovida por colegas e segurança, facilitam o acesso da aluna.

Este é um dado interessante sobre as atitudes dos alunos e dos profissionais da Instituição que assim, buscam diminuir as barreiras para a Acessibilidade Arquitetônica, apesar dos aspectos negativos ressaltados pelos respondentes no questionário *on-line* e da ausência dos requisitos legais para o atendimento desta categoria.

É um pouco difícil, não vou dizer que é fácil, mas é [...] primeiro desde que eu chego na faculdade ela é muito bem estruturada no sentido de segurança. Os seguranças eles me conduzem até a sala de aula. Quando não, sempre um colega que esteja passando, aluno da faculdade, eles sempre se prontificam a me ajudar, não é, chegando depois na área do elevador pra cima já é mais tranquilo, mas no chão, a parte de chão, aí é um pouco complicado, porque tem muitas alternâncias, mas dá pra chegar no local tranquilo. (A1).

Todos os entrevistados disseram se sentir incluído na UNIRIO. A1 relatou a atenção dispensada a ela e o carinho que recebe dos professores e coordenação do seu curso.

“Me considero sim. Todos são muito atenciosos comigo. Me abraçam, são bem carismáticos, sim. Gosto muito daqui, do corpo dos professores, da coordenação, de todos eles” (A1).

A2 reforça a ideia de respeito, preocupação e atenção dispensados a ele e que seu curso oferece a oportunidade de participar das atividades acadêmicas que propiciam sua inserção no mundo acadêmico.

Eu interajo com as aulas, eu vou em saídas de campo, eu faço coletas, eu pratico meu projeto, eu divulgo ciência, e entre outras coisas que são pertinentes ao meu curso e ao ambiente, em que meu curso vive o tempo todo, então assim, eu sou bastante incluído [...]. (A2).

A categoria Atitudinal é parcialmente atendida tendo em vista que um dos seus indicadores não foi contemplado. O indicador Sensibilização, como mostrado também na opinião dos professores, ainda possui pouca divulgação.

Os dados obtidos por meio dos questionários revelaram uma percepção mais negativa sobre a acessibilidade na UNIRIO, contudo, as entrevistas possibilitaram ampliar a visão para abarcar outros relatos e opiniões dos participantes, sobretudo quando apontam sobre a Acessibilidade Pedagógica e Atitudinal.

Nas entrevistas foram colocadas outras questões que permitiram aos alunos relatarem suas próprias experiências sobre como é ser um aluno com deficiência na Universidade. Essas questões ficaram evidentes quando os alunos comentaram sobre o acolhimento recebido por professores, servidores e demais alunos.

5

**CONCLUSÕES
E RECOMENDAÇÕES**

O estudo visou avaliar a que ponto as ações de acessibilidade e inclusão implementadas pela UNIRIO, no período de 2017 a 2019, buscaram garantir a inclusão dos alunos com deficiência nos cursos de Graduação presencial. Compreendeu-se que para responder à questão avaliativa foi importante considerar as categorias indicadas neste estudo.

Na avaliação dos participantes sobre as Acessibilidades Arquitetônica, Comunicacional e Informacional, constata-se que possuem uma opinião crítica que leva à conclusão de que as ações direcionadas para esses tipos de acessibilidade são ainda insuficientes. A partir dos dados desse estudo avaliativo, observou-se que as ações de acessibilidade para ambas as categorias ainda não foram atendidas. Ressalta-se que a maior parte das ações implementadas, como as descritas no *site* da UNIRIO, são ainda pontuais e localizadas em determinados campus e não resultaram em impacto efetivo para toda a Universidade.

Observou-se que a Acessibilidade Arquitetônica necessita melhorias no espaço físico, com a construção de rampas, corrimãos, sinalização, piso tátil, nivelamento do chão, elevadores com manutenção, entre outros, para atender as necessidades não apenas dos alunos, mas de todos que possuem deficiência e frequentam a Universidade. Conforme apontado no comentário de um dos respondentes, há a dificuldade para a realização de obras de infraestrutura devido ao tombamento de alguns prédios da instituição, o que permite apenas a adaptação destes espaços físicos.

Em relação à Acessibilidade Comunicacional e Informacional, constatou-se que há um desconhecimento quanto aos serviços disponíveis pela Instituição e à oferta de equipamentos tecnológicos acessíveis, sendo assim as ações são desconhecidas e aquelas que foram implementadas não são sentidas no cotidiano universitário dos respondentes.

As Acessibilidades Pedagógica e Atitudinal possuem uma avaliação mais positiva quando comparada com as demais. Os dados confirmaram que as ações relativas a essas categorias foram parcialmente atendidas.

A Acessibilidade Pedagógica possui uma avaliação parcialmente positiva, tendo em vista que não há recursos de tecnologias assistivas disponibilizados, como apontado pelos professores, além da falta de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades do aluno, conforme apontado no questionário, o que dificulta a superação de todas as barreiras pedagógicas.

Para a Acessibilidade Pedagógica identificou-se a falta de capacitação dos professores para atender às necessidades dos alunos, contudo há iniciativas promovidas pelos docentes para incluir o aluno com deficiência na disciplina ou no curso. Além disso, ficou evidente nos relatos o apoio acadêmico oferecido ao aluno com deficiência, por meio de projetos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Embora no questionário *on-line* a avaliação desta categoria tenha sido mais crítica, as entrevistas revelaram uma visão mais ampla a partir da qual os professores puderam relatar suas próprias experiências com os alunos.

Portanto, ficou claro que a Universidade necessita capacitar e orientar seus profissionais para que estes possam atender o aluno com deficiência e promover adaptações nas estratégias de aprendizagem (tecnologia assistiva, material didático acessível) de acordo com a demanda e a necessidade de cada aluno. É necessário orientar os professores e prepará-los para receber os alunos com deficiência.

A atitude do professor ao receber o aluno e tentar oferecer a mesma qualidade aos demais, demonstra a empatia e o respeito em relação ao aluno, porém como foi dito, é necessário oferecer formação inclusiva aos professores.

Quanto à Acessibilidade Atitudinal, ficaram evidentes as atitudes e o acolhimento dos professores, bem como dos colegas aos alunos com deficiência, fazendo com que o aluno se sinta acolhido na Universidade. Porém, ainda falta mais sensibilização para o convívio à diferença, como foi possível notar na falta da promoção de eventos com a temática inclusiva na Universidade, já que os que foram realizados na Instituição a comunidade desconhece. Por outro lado, falta orientação por parte da coordenação aos professores para o recebimento desses alunos.

Se por um lado, a Universidade ainda não oferece plenamente aos seus alunos com deficiência o atendimento nas acessibilidades Arquitetônica, Comunicacional e Informacional, a acessibilidade Pedagógica e a Atitudinal estão fazendo a diferença de forma a tornar a permanência dos alunos acolhedora, conforme foi observado nos comentários dos próprios alunos.

A diferença é sentida no tratamento dispensado aos alunos e a acolhida da comunidade universitária. A fala do professor enfatiza a ideia de que a rede de solidariedade é que torna a inclusão dos alunos com deficiência possível. Salienta-se que para a Acessibilidade Atitudinal, o aspecto humano, relacional, em algumas situações se sobrepõe às dificuldades impostas pela falta de Acessibilidade Arquitetônica, por exemplo.

Acho que a dificuldade para responder a essa pergunta calca-se na definição utilizada para inclusão. A depender das informações em braille, localizador de chão, etc, eu deveria responder não; no entanto, esses alunos podem contar com uma rede de solidariedade que os faça sentirem-se incluídos” (PROF24).

Para outro professor entrevistado não se trata de uma questão específica da UNIRIO, ele pondera:

“Então não é a UNIRIO que não tá preparada. É o planeta que não está” (PROF1).

A política de acessibilidade ainda é insatisfatória para os respondentes pelos motivos explicitados acima, no entanto há de se considerar o curto prazo de tempo que essas ações começaram a ser implementadas na Instituição, a partir da criação da Comissão Permanente de Acessibilidade e da construção do Plano de Acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a), como também da inserção destes alunos na Instituição, por meio da adesão ao SISU. Contudo, outras universidades federais já possuem uma política de acessibilidade consolidada em suas instituições, com a criação de núcleos de acessibilidade conforme recomenda o Programa Incluir.

Um fator relevante neste estudo é que se trata de uma avaliação formativa, assim, os pontos apontados na avaliação possibilitam a reformulação da política de acessibilidade que ainda está vigorando por meio de ações previstas no PDI (2017-2021) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016a) e no Plano de Acessibilidade da UNIRIO (2017-2021) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2017a). A política de acessibilidade e inclusão da UNIRIO apresenta fragilidades e lacunas que não podem garantir, no momento, que os alunos estejam plenamente incluídos.

Em linhas gerais, a política de acessibilidade da UNIRIO ainda está incipiente, ela precisa de aprimoramento, no entanto percebem-se as iniciativas por meio de documentos institucionais e ações para a busca pela inclusão do aluno com deficiência. Compreende-se que é um desafio para a UNIRIO tornar a Universidade inclusiva e acessível a todos os seus alunos em igualdade de oportunidades com os demais, superando as barreiras arquitetônicas, comunicacional e informacional, pedagógica e atitudinal.

A partir dos dados coletados foi possível apresentar as recomendações deste estudo avaliativo, visando contribuir para a melhoria da acessibilidade e promover a inclusão dos alunos com deficiência na Universidade.

Utilizando as falas dos professores e dos próprios alunos com deficiência, que vivenciam como é ser aluno com deficiência na Universidade, e lembrando que a abordagem deste estudo é centrada nos participantes, recomendou-se os apontamentos dos próprios:

1. A instituição deve oferecer cursos de capacitação aos professores na temática inclusiva:

Eu acho que os professores tinham que ter, eles não tão preparados pra me receber, eles não têm formação pra isso. Eu acho que eles tinham que se preparar pra receber os outros deficientes também [...] qualquer outro deficiente eles não vão saber receber. (A3).

“Formação sobre inclusão para todos os docentes” (PROF 25).

2. Adequação do material pedagógico, como recomenda um professor:

“Adequação de, pelo menos, parte do material pedagógico” (PROF 24).

3. Informação às coordenações e direções dos cursos, no período de matrícula, sobre os alunos com deficiência e suas necessidades, além de orientar como atender os alunos segundo a especificidade.

Então o que deveria acontecer, uma pessoa na comissão de matrícula ia receber esses alunos com algum tipo de deficiência já ia conversar com ele, já ia detectar o nível de assistência que esse aluno pediria, precisaria, já passaria isso pra escola, quer dizer, não... você vai receber um aluno com esse problema, você tem que fazer isso, nós vamos lhe dar isso pra te ajudar. Quer dizer, não tem esse tipo de introdução. (PROF 3).

“A coordenação poderia informar aos professores as necessidades de cada turma, sem que o aluno necessite demandar por si mesmo” (A21).

4. Aquisição e divulgação dos equipamentos tecnológicos acessíveis disponibilizados na instituição.

“Informar a todos os servidores e colaboradores sobre as ferramentas que estão à disposição de pessoas com necessidades especiais” (TÉC2).

5. Investimento de forma descentralizada entre os *campi* quanto à infraestrutura arquitetônica acessível e sua adaptação quando necessário:

“Piso táteis, banheiros acessíveis, sinais sonoros e comunicação em braile” (A7).

“Piso com menos irregularidades, mais planos e com sinalização para def. Visual. Elevador com melhor manutenção e funcionamento obrigatório” (A15).

Por fim, recomendou-se a criação do núcleo de acessibilidade como um órgão responsável pela política de acessibilidade da UNIRIO com ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência, promovendo amplamente a acessibilidade.

6

**A QUALIDADE
DO ESTUDO
AVALIATIVO**

O propósito principal da avaliação, conforme asseveram Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), é o de contribuir com informações e dados para seus principais interessados, no intuito de possibilitar que eles mesmos possam elaborar suas estratégias de ação e reorientação para aprimoramento de suas políticas e/ou programas. A avaliação, portanto, pode ser uma verdadeira aliada no processo de decisão de seus gestores, possibilitando transformações positivas entre aqueles que são diretamente afetados por programas e políticas públicas.

Nesse sentido, o estudo avaliativo constitui-se como um ponto de partida para reflexões e, sobretudo, mudanças empreendidas pelos beneficiados de um programa que recentemente tenha sido avaliado. Elliot (2011) ressalta a importância das avaliações de programas, bem como os relatórios produzidos, serem objeto de uma verificação de modo a “atestar-lhes a qualidade ou de evidenciar pontos que ainda precisam ser burilados” (ELLIOT, 2011, p. 961). Além disso, a própria avaliação pode ser também, avaliada, no sentido de assegurar sua validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos envolvidos (DAVIDSON *apud* ELLIOT, 2011).

Tomando como referência o estudo avaliativo sobre as ações de acessibilidade da UNIRIO, buscou-se investigar suas repercussões iniciais. De acordo com seu principal representante, o responsável pela Pró-Reitora de Graduação e gestor da unidade acadêmica responsável por essas ações, a avaliação foi bem recebida e a expectativa é a de que os dados obtidos constituam um norteador para as ações do núcleo de acessibilidade recentemente criado. Tendo em vista que o estudo foi pioneiro na avaliação das ações de acessibilidade e inclusão da UNIRIO, espera-se que seus desdobramentos contribuam para o aperfeiçoamento da política de acessibilidade e inclusão.

Com larga experiência profissional, o Pró-Reitor acumula 27 anos na instituição, sendo os últimos cinco anos dedicados ao cargo na Pró-Reitoria de Graduação. Entende-se que, por sua posição privilegiada,

o gestor seria o mais apto para avaliar a relevância e a viabilidade das ações recomendadas no estudo avaliativo. As observações a seguir são decorrentes de uma entrevista, realizada pouco tempo depois da conclusão do estudo, destinada a avaliar, a partir da visão do gestor, a qualidade do estudo avaliativo.

Inicialmente, indagou-se como o estudo avaliativo contribuiu para o aprimoramento da política de acessibilidade, no intuito de aferir a sua relevância. Na opinião do Pró-Reitor, o estudo possibilitou identificar as “carências” da instituição com relação às ações de acessibilidade, até então, implementadas. Uma das contribuições do estudo em questão foi o mapeamento das principais ações de acessibilidade que estão em curso na UNIRIO. Na opinião do Pró-Reitor:

Achei o estudo muito bom, porque ele não teve nenhum medo de apontar as carências que a gente sabe que a gente tem e até as carências que a gente não sabia que tinha, né. E ele aponta para algumas ações que a gente deve fazer para mitigar as carências e suprir minimamente possível a demanda que a gente já tem por conta das cotas de deficiência [...]. (GUARINO, 2020).

Conforme visto, a avaliação da acessibilidade na instituição contemplou diferentes categorias, como a Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Comunicacional e Informacional, Acessibilidade Pedagógica e Acessibilidade Atitudinal. Cada uma dessas categorias abarcou indicadores específicos, a fim de dar conta dos vários aspectos ligados à acessibilidade, partindo da estrutura física dos campi, passando pela disponibilização de tecnologias assistivas, até aportar na apreciação dos comportamentos e atitudes dos membros da comunidade acadêmica no que concerne ao acolhimento ao aluno com deficiência.

Observaram-se, na opinião dos participantes, respostas variadas conforme o tipo de acessibilidade avaliada. Com base nisso,

foi apresentada para o Pró-Reitor a questão da recepção quanto às opiniões dos respondentes e, por seu turno, as ações que poderiam ser implementadas a partir desses apontamentos apresentados no estudo. No que se refere à Acessibilidade Arquitetônica, por exemplo, os dados apontaram para uma apreciação particularmente negativa dos participantes. Questionado, o Pró-Reitor sinalizou que adaptações na infraestrutura podem ser executadas, mas há uma ressalva no que diz respeito a questões orçamentárias.

O ideal é que a gente possa fazer todas [adaptações]. Mas a gente vai sempre esbarrar na limitação orçamentária que é imposta pelo MEC [Ministério da Educação], né. Então é, mas isso não impede que a gente... inclua no orçamento futuro da universidade... é uma rubrica que possa permitir que a gente possa fazer essas é... indicações que foram feitas no estudo para adaptar é..., sobretudo na estrutura física, né, a adaptar e dar uma melhor qualidade para nosso aluno que tem deficiência. (GUARINO, 2020).

Na categoria Acessibilidade Comunicacional e Informacional, concluiu-se que muitos dos participantes não tinham conhecimento sobre os equipamentos tecnológicos acessíveis disponíveis na Universidade. Com esse dado, o Pró-Reitor avalia que pode aperfeiçoar a divulgação sobre os equipamentos disponíveis na instituição para apoio aos alunos com deficiência.

A gente pode otimizar esta informação [...] a gente, por exemplo, pode mandar um e-mail para as coordenações informando, a gente publica no *Facebook* da PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação], a gente publica no *Youtube*, que a PROGRAD tem [...] que pode ser usado como veículo de comunicação. (GUARINO, 2020).

Dentre as categorias avaliadas, a Acessibilidade Atitudinal reuniu maior número de respostas positivas dos participantes. Ainda assim, alguns dados foram levantados a partir dos questionários, como a necessidade ampla de promoção e divulgação de eventos

sobre acessibilidade. Sobre a relevância desses dados, o Pró-Reitor esclarece sobre a recente criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na UNIRIO com o objetivo de centralizar e gerir as ações para a acessibilidade. Ressalta-se que, à época do estudo avaliativo, o Núcleo não existia e foi indicado como recomendação.

[...] deposito muito esperança no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão que acabou de ser feito [...] o núcleo vai ser uma peça chave pra que esta questão de divulgação seja feita com maior ênfase e maior, mais incisiva por nós [...] eu acredito que este estudo vai ser um norte do núcleo de acessibilidade para que as futuras ações sejam feitas e o planejamento seja feito ao longo dos anos... a partir desses dados. (GUARINO, 2020).

Quanto à Acessibilidade Pedagógica, categoria avaliada a partir das considerações dos professores e alunos da instituição, alguns pontos foram ressaltados, como a falta de estratégias pedagógicas de adaptação e ausência de capacitação e formação inclusiva. Confirmando a pertinência dos dados apresentados nesse quesito, o Pró-Reitor foi enfático.

[...] esse pra mim é o grande x da questão, e a parte mais difícil. E a grande parte, não sei se precisar, mas te asseguro que mais de noventa por cento dos professores não têm formação nesta área [...] Eu não tive formação pra isso e são poucos os professores que têm. E nós temos que fazer realmente capacitação e esse é o nosso, é uma das metas que o núcleo vai ter que ter e uma das ações que ele vai ter que fazer [...] a gente já tem convênio com o INES [Instituto Nacional de Educação de Surdos] e com o Benjamin Constant [Instituição de ensino para deficientes visuais], por exemplo, pra que eles possam capacitar o nosso professor. Mas, por outro lado, o nosso professor tem que querer. Então, assim, a gente vai fazer. Vamos ver como vai ser o produto disso. Espero que a gente consiga abranger. Se a gente conseguir abranger cinquenta por cento dos professores, eu vou ficar felicíssimo. (GUARINO, 2020).

Nota-se, a partir da entrevista concedida, que todos os apontamentos feitos no estudo foram apreciados, bem como foram

objeto de reflexão para tomadas de decisão que estão em curso e outras que estão sendo planejadas. Em vários momentos são ressaltados os dados provenientes da investigação, muitos deles eram desconhecidos pela equipe de gestão e se tornaram evidentes na apresentação final do estudo avaliativo. Como observou o Pró-Reitor, o estudo servirá como um documento de consulta para orientar as próximas ações. Em grande medida, pode-se considerar que o estudo avaliativo reverberou positivamente na instituição e seus impactos no médio e longo prazo podem ser objeto de uma avaliação futura.

A partir do momento que teu estudo aponta as áreas que estão mais carentes, a gente pode atacar essas áreas mais carentes para compra de equipamentos dessas áreas mais carentes em detrimento das outras [...] eu sei que teu estudo apontou isso. Eu posso priorizar isso em detrimento do outro, de forma que pelo menos a gente atenda minimamente a maioria dos cursos. (GUARINO, 2020).

Teu estudo vai ser o primeiro [...], ele é pioneiro e por ser pioneiro ele vai ser sempre referenciado, ele vai servir de referência, é claro que vão ter outros estudos futuros, mas durante um bom tempo o teu vai ser um estudo que vai ser referência para essas tomadas de decisões e de ações do Núcleo. (GUARINO, 2020).

Uma vez apresentados os pontos positivos e os negativos do estudo avaliativo, procura-se listá-los, para que sejam lidos de uma forma objetiva e simples pelos gestores, as recomendações do estudo (WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004). No caso da avaliação da política de acessibilidade da UNIRIO, foram contempladas as sugestões, críticas e apontamentos dos próprios participantes, elaboradas como recomendações do estudo avaliativo. Tais recomendações apontam ações e medidas para implementação pelos gestores. De modo a analisar a pertinência e a viabilidade das recomendações feitas no estudo, solicitou-se ao Pró-Reitor o preenchimento do Quadro a seguir.

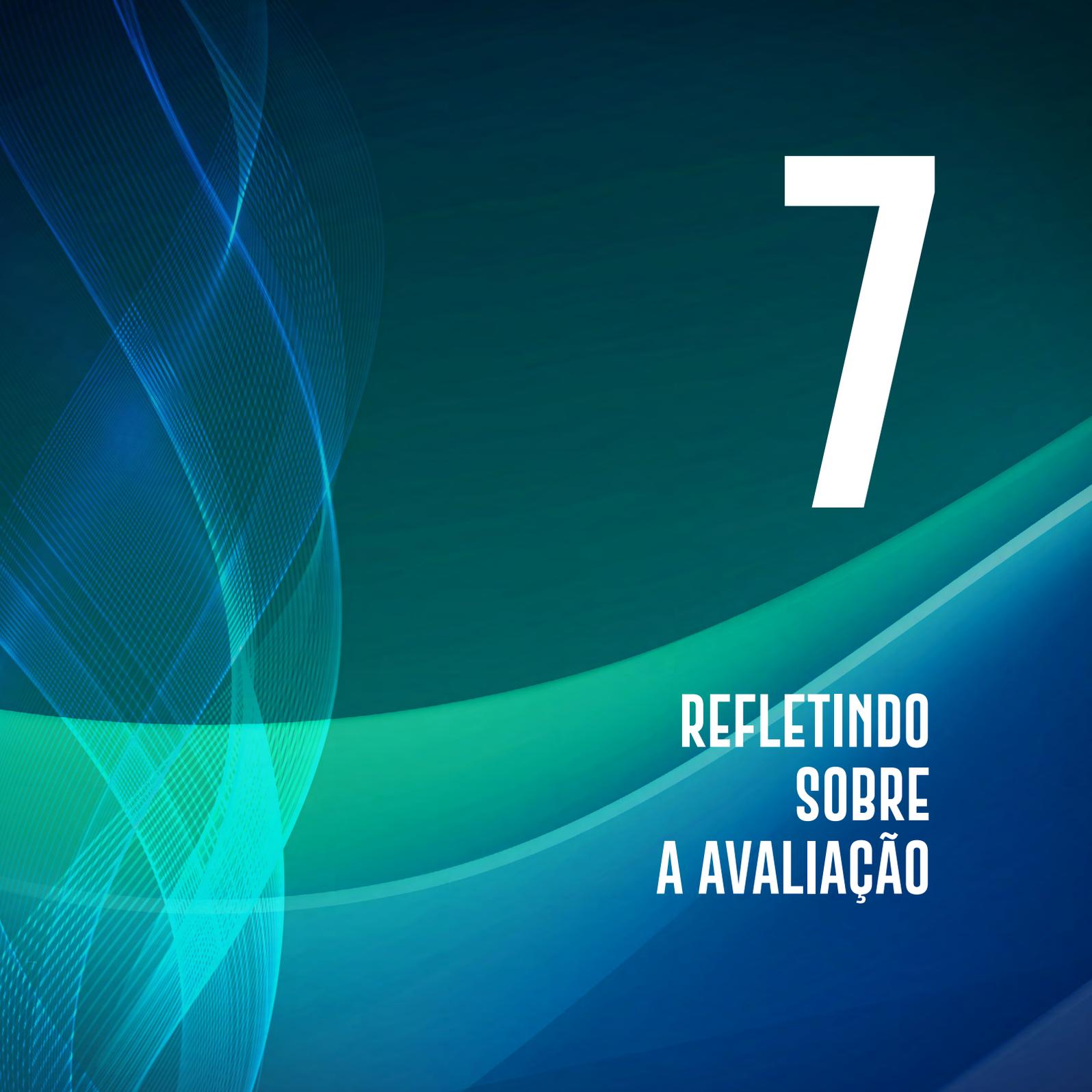
Quadro 11 – As recomendações do estudo no ponto de vista do Pró-Reitor

Recomendações para a melhoria da acessibilidade e promoção da inclusão dos alunos com deficiência na UNIRIO	I	SI	R	U
a. A instituição deve oferecer cursos de capacitação aos professores na temática inclusiva;		X		
b. Adequação do material pedagógico;			X	
c. Informação às coordenações e direções dos cursos, no período de matrícula, sobre os alunos com deficiência e suas necessidades, além de orientar como atender os alunos segundo a especificidade;	X			
d. Aquisição e divulgação dos equipamentos tecnológicos acessíveis disponibilizados na instituição;	X			
e. Investimento de forma descentralizada entre os campi quanto à infraestrutura arquitetônica acessível e sua adaptação quando necessário;			X	
f. Criação do núcleo de acessibilidade.	X			

Legenda: (I) implementada; (SI) será implementada; (R) relevância; (U) utilidade.

Dentre as recomendações elencadas, identificam-se os itens c); d) e f), revelando que as implementações feitas estão alinhadas aos apontamentos propostos no estudo. Cabe ressaltar a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, considerada uma ação estratégica para a consolidação da política de acessibilidade da UNIRIO e que foi mencionada pelo Pró-Reitor na entrevista. Já o item a) foi apontado pelo gestor como ponto crítico, demandando da instituição ações a serem adotadas no futuro próximo. Tanto o item c) quanto o item e) foram identificados como relevantes, sendo que o último foi apontado como mais complexo no que diz respeito a sua execução, uma vez que implica a adoção de recursos financeiros provenientes do governo federal, mais especificamente oriundos do Ministério da Educação. O estudo, contudo, não contemplou a questão orçamentária, o que poderá ser feito noutra avaliação a fim de orientar uma melhor alocação desses recursos.

Há um conjunto de fatores que determina a eficácia de uma política pública ou de um programa social. Nem sempre esses fatores funcionam da maneira mais adequada, o que vai exigir um olhar mais atento da equipe de gestão para ajustar as peças e fazer a “máquina” funcionar. Tomando de empréstimo a analogia, o estudo avaliativo buscou apresentar para a equipe de gestão como algumas peças precisam ser ajustadas com o objetivo de tornar a Universidade um espaço cada vez mais funcional – em todos os sentidos – para os alunos com deficiência e para toda a comunidade acadêmica. Pode-se afirmar pelo que foi exposto que a UNIRIO caminha para isso e que o estudo avaliativo contribuiu para essa caminhada.



7

REFLETINDO
SOBRE
A AVALIAÇÃO

Esta seção final tem por objetivo oferecer uma breve reflexão sobre o percurso metodológico adotado na avaliação a partir da experiência da avaliadora do estudo avaliativo. Considera-se que as reflexões aqui propostas possam *iluminar* outros estudiosos e avaliadores, tendo em vista as técnicas de investigação e a familiaridade da avaliadora com o objeto avaliado.

Um dos desafios que se colocam para o avaliador é o fato de lidar com os sentimentos, com as crenças e as ideias dos participantes envolvidos no estudo. Um programa ou uma política quando avaliados são, também, objeto de apreço – ou despreço – por seus beneficiados. Isso significa que na condução do processo de investigação para a coleta de dados, o avaliador pode encontrar alguns problemas, como uma colocação enviesada de um respondente que busca preservar a reputação do seu setor, omitindo informações, digamos, indesejadas. Ao realizar um julgamento sobre determinado objeto, que possui um significado para as pessoas e impacto em suas vidas, o avaliador precisa ter sensibilidade, imparcialidade e critério metodológico.

Pressupõe-se que o avaliador tenha especial cuidado ao averiguar informações de pessoas envolvidas com o programa. Ele pode lançar mão de estratégias de investigação específicas, originadas nas práticas de pesquisa qualitativa, como entrevistas, observação de campo e grupo focal. Este tipo de abordagem é denominado como avaliação iluminativa, cuja característica é pautar a avaliação na apreciação dos aspectos mais subjetivos e comportamentais dos participantes do estudo, alcançando um nível mais profundo de análise que subsidie o julgamento do avaliador. Ouvir os relatos dos participantes, bem como suas críticas e sugestões de melhorias, pode auxiliar o avaliador para um julgamento adequado ao contexto e às necessidades dos beneficiados. A avaliação iluminativa admite, portanto:

A importância de entender as pessoas e os programas em contexto, o compromisso de estudar fenômenos que ocorrem naturalmente sem introduzir controles ou manipulação externos e a suposição de que o entendimento emerge de maneira mais significativa a partir de uma análise indutiva dos dados abertos, detalhados e descritivos, gerados por interações e transações diretas do programa e seus participantes. (PATTON, 1996, p, 207, tradução nossa).

É importante ressaltar, contudo, que as técnicas qualitativas de coleta de dados constituem uma das possibilidades para melhor conhecimento do objeto avaliado. As já consagradas técnicas de pesquisa quantitativa, com a adoção de questionários, listas de verificação e levantamentos do tipo *survey* são, igualmente, oportunas não apenas pela precisão que seus dados oferecem, mas, principalmente, pela generalização que permitem alcançar. Caberá ao avaliador reconhecer de antemão as condições para coleta dos dados e o tipo de questão avaliativa que pretende responder, a fim de decidir qual a técnica mais adequada.

A seleção da técnica de investigação qualitativa para a avaliação das ações de acessibilidade na UNIRIO foi feita a partir do entendimento de que a noção de acessibilidade incorporava aspectos socioculturais que poderiam ser mais bem avaliados com a utilização da entrevista, conforme o caso. Entende-se, ademais, que a avaliação de um programa ou de uma política pública comporte essa dimensão sociocultural em termos das práticas, comportamentos e modos de pensar de seus beneficiados e as formas com que os mesmos se relacionam com o programa. De forma a complementar esse olhar mais qualitativo, os questionários aplicados foram fundamentais para atingir o maior número de participantes, com perguntas diretamente relacionadas às ações de acessibilidade, o que conferiu maior objetividade e agilidade na condução do tratamento dos dados. O enfoque misto, com o emprego de instrumentos qualitativos e quantitativos, tornou o estudo avaliativo mais completo.

A partir de uma perspectiva holística, a orientação para o estudo avaliativo foi a de avaliar as ações de acessibilidade a partir das vivências dos membros da comunidade acadêmica nos diferentes espaços da Universidade e das formas de relacionamento com o aluno com deficiência. Outra conduta adotada durante o estudo foi a de oferecer uma importante oportunidade de diálogo com os participantes, em particular com professores e alunos com deficiência, reconhecendo seus diferentes perfis e a diversidade de seus pontos de vista, o que, sem dúvida, contribuiu para um entendimento mais amplo sobre o objeto avaliado.

O estudo transcendeu a expectativa inicial. A princípio, a proposta era avaliar apenas a percepção dos alunos com deficiência, contudo, no decorrer do processo, tornou-se necessário abarcar outros perfis de respondentes para compreender a percepção sobre os diferentes tipos de acessibilidade. Verificou-se, ao final, que a resposta sobre a inclusão na UNIRIO não poderia ser oferecida de maneira simples. Os respondentes apontavam outras possibilidades de resposta, mais abrangentes, sinalizando que a pergunta era mais complexa do que se pensava no início do planejamento deste estudo avaliativo.

A entrevista propicia uma condição mais favorável para que o respondente possa emitir a sua opinião, extrapolando em alguma medida a pergunta inicialmente proposta pelo roteiro. Esses dados a mais são pistas valiosas para que o avaliador identifique outras informações que não estavam previstas ou que eram desconhecidas pela maior parte dos participantes. Uma das situações que mais chamou a atenção da avaliadora do estudo foi como os alunos com deficiência relatavam sua vivência na Universidade de maneira positiva, como uma oportunidade conquistada. Em contrapartida, os professores reuniram as críticas mais contundentes. Diante desse quadro, a avaliadora optou por comparar os dados do questionário

com as entrevistas realizadas, de modo a chegar a uma conclusão que estivesse pautada na integração dos vários pontos de vista dos participantes do estudo avaliativo. É esse cuidado metodológico e essa postura do avaliador que devem ser cuidadosamente trabalhados durante todo o processo avaliativo.

Outro desafio a ser compartilhado é a problemática da familiaridade com o objeto avaliado. Por um lado, a familiaridade pode ser um pressuposto interessante para a compreensão do contexto do projeto ou programa que está sendo avaliado ao facilitar, por exemplo, o acesso aos participantes e a obtenção de informações. Porém, deve ser feita uma problematização sobre o envolvimento com o programa e a instituição que sejam objeto da avaliação para garantir a imparcialidade necessária na condução do estudo.

Para a avaliadora e uma das autoras deste livro, a condição de ser servidora da UNIRIO e membro da Comissão de Acessibilidade durante a execução do estudo, tornou ainda mais necessária a consulta aos demais membros da comunidade acadêmica para obtenção de uma visão com certo distanciamento do processo. O outro lado, mais problemático, da familiaridade prévia com a instituição poderia mascarar alguns dados que costumam passar despercebidos quando fazemos parte do próprio objeto de estudo (VELHO, 1978). Assim, no intuito de garantir a imparcialidade e independência na condução da avaliação, adotou-se no estudo avaliativo maior rigor metodológico, admitindo-se o *bias* (viés) do próprio sujeito que conduz o estudo, prevenindo sua interferência nas conclusões e no resultado do mesmo (GOLDENBERG, 2004).

Para Minayo, o próprio contexto da avaliação implica em uma “produção reflexiva, em que o observador é parte e parcela do contexto e da cultura que busca entender e representar” (MINAYO, 2009, p, 90). Reconhecer essa condição de reflexividade ajuda o avaliador a ponderar sobre sua própria experiência no campo avaliado, de modo

a não naturalizar as informações ou considerar que já possui as informações de que necessita. Ouvir o outro lado da história, ou os outros lados, consultar documentos e observar a dinâmica entre os participantes amplia as condições para um julgamento correto.

Ainda que a avaliadora estivesse munida de conhecimento prévio de algumas das situações referentes à acessibilidade na instituição, os resultados do estudo surpreenderam. Primeiramente, com relação ao desconhecimento dos respondentes acerca dos equipamentos tecnológicos adquiridos pela instituição, bem como sobre os serviços já implementados.

Já sobre a Acessibilidade Pedagógica, foram reveladoras as iniciativas adotadas pelos professores para incluir o aluno com deficiência, ainda que os mesmos não disponham de todas as condições para a plena adaptação pedagógica. De uma forma geral, os dados confirmam a vontade do professor em obter formação inclusiva e buscar estratégias que favoreçam a inclusão do aluno com deficiência na Universidade. Lembrando que a questão da formação inclusiva foi considerada na entrevista como ponto-chave pelo Pró-Reitor da UNIRIO, que reconhece a necessidade de oferecer capacitação ao seu corpo docente. Outra situação inusitada foi colocada em uma questão aberta do questionário por um dos professores que, ao se deparar com as perguntas, afirmou sentir a necessidade de buscar cursos sobre a temática inclusiva. Tal situação revela, portanto, como a avaliação pode ser uma oportunidade de conhecimento não apenas para o avaliador, mas, especialmente, para os próprios avaliados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Paula Maciel Mourão de. *Acessibilidade no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 151 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/997>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ALENCAR, Renata Miranda de Freitas. *O percurso da acessibilidade dos servidores com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora*. 125 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/5939>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. *Estação Científica (UNIFAP)*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 75-83, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2912>. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [*Diário Oficial da República Federativa do Brasil*], Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.296, de 16 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a comunicação social do Poder Executivo Federal. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 dez. 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3296rep.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 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*, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 4. jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 dez. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação – Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 nov. 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 23 de março de 2000. 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*. Brasília, DF, 24 mar. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.750, de 24 de outubro de 2003. Altera a denominação da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.750.htm. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF,

26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: SECADI/SESU, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP; DEED, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SHIESARI, Laura. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global, 2001.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 22, n. 3, p.413-428, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. *Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

FLICK, Uwe. Triangulação de pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. In: *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 120-138.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. A contribuição do PDI nas atividades de planejamento e gestão das instituições de educação superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 81-107, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p81>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARINO, Alcides Wagner Serpa. *Sobre as ações de acessibilidade da UNIRIO*. [Entrevista cedida a] Bárbara Mamede. Rio de Janeiro, 16 jul. 2020.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL. Patrimônio Cultural Bens Tombados. *Lista de bens tombados*. Rio de Janeiro, [2019]. Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/acervo/detalhar/32/0>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MINAYO, M. C. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica* 33 (1 Supl. 1), p. 83-91, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Revista IBICT*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 11 jun 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, v. 22, n. especial, p. 15-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-15.pdf> . Acesso em: 14 set. 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidades nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. especial, p. 57-66, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE, 1996.

PEREIRA, Josineide Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. *Núcleos de acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PINHO, Juliana Carvalho. *Diagnóstico de acessibilidade em bibliotecas: inclusão social no ambiente universitário*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação) - Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PLETSCH, Marcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 6 set. 2018.

RIO PREFEITURA. *O que eu preciso?*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/irph/benstombados>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RICARDO, Débora Cristina. *Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal*. 214 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6099>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROCHA, Barbara Ribeiro Mamede. *Acessibilidade na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: um estudo avaliativo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2020.

SCRIVEN, Michael. *Avaliação: um guia de conceitos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Ângela Carrancho da. "Entrevista". In: ELLIOT, Lúcia Gomes (org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SOUZA, Celina. Dossiê políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul. /dez. 2003.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica Metodológica, Investigação social & enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Acessibilidade*. Rio de Janeiro, 4 nov. 2018a. Disponível em: <http://www.unirio.br/acessibilidade/>. Acesso em: 25 jun 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Censo da educação superior*. Rio de Janeiro, [2019a]. Disponível em: http://www.unirio.br/pro-reitorias_vh_pro-reitoria-de-planejamento/proplan/dainf/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 13 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Comissão de acessibilidade*. Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: <http://www.unirio.br/acessibilidade/comissao-de-acessibilidade>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Editais e termos de adesão. *Processos seletivos*, Rio de Janeiro, [2018c]. Disponível em: <http://www.unirio.br/pro-reitorias-1/caeg/processos-seletivos/processos-encerrados/2017/sisu-2017/sisu-2017.2/termo-de-adesao-e-editais>. Acesso em: 5 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Estatuto da UNIRIO*. Rio de Janeiro, 2018d. Disponível em: http://www.unirio.br/proplan/estatuto_unirio_2018.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Graduação de pós-graduação estabelecem diretrizes para educação inclusiva e acessibilidade. *Notícias*, Rio de Janeiro, 2019b. Disponível em: <http://www.unirio.br/acessibilidade/noticias/graduacao-e-pos-graduacao-estabelecem-diretrizes-para-educacao-inclusiva-e-acssibilidade>. Acesso em: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Hospital universitário Gaffrée e Guinle*. Rio de Janeiro, [2019c]. Disponível em: http://www.unirio.br/hugg_geral. Acesso em: 25 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Plano de acessibilidade*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017a. <<http://www.unirio.br/acessibilidade/arquivos/plano-de-acessibilidade-da-unirio-2>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Rio de Janeiro: Coordenação Executiva Pró-Reitoria de Planejamento, 2016a. Disponível em: http://www.unirio.br/proplan/copy_of_PLANODEDESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL20172021revisadaPsConselhosSuperiores.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Programa de tutoria especial da UNIRIO: PROTES. *Programa de graduação*, Rio de Janeiro, [2017b]. Disponível em: <http://www.unirio.br/prograd/programas-de-graduacao/programa-de-tutoria-especial-da-unirio-protres>. Acesso em: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto de extensão ledor amigo abre inscrições para voluntários*. Rio de Janeiro, 12 ago. 2019d. Disponível em: <http://www.unirio.br/news/projeto-de-extensao-ledor-amigo-abre-inscicoes-para-voluntarios>. Acesso em: 8 jan. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

XAVIER, Avaneide de Araújo. *O Plano municipal de acessibilidade da cidade de Niterói: um estudo avaliativo*. 76 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Elaine Rodrigues Perdigão

Doutora em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Mestre em Antropologia Social (2010) e Graduada em Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense (2008). Professora Adjunta do Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, atuando nas disciplinas de Avaliação Qualitativa e de Técnica e Método de Investigação Social. Membro externo da Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj, atuando nos projetos de atualização para professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em planejamento didático e gestão de cursos na modalidade a distância. Concentra estudo e pesquisa em teoria social e antropológica com foco no método qualitativo de análise.

E-mail: elaineperdigao@cesgranrio.org.br

Barbara Ribeiro Mamede Rocha

Mestra em Avaliação (2020), Mestrado Profissional em Avaliação, Faculdade Cesgranrio. Especialização lato sensu em Educação a Distância, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2013). Graduada em História/Licenciatura e Bacharelado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2005). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Comissão Permanente de Acessibilidade. Experiência na área administrativa: Educação a Distância, Graduação, Pós-Graduação e Vice-Reitoria.

E-mail: barbara.mamede@unirio.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 14, 21, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 78, 80, 81, 85, 86, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 107, 113, 114, 115, 121, 123

acessíveis 13, 40, 45, 54, 55, 57, 61, 63, 65, 67, 71, 82, 83, 88, 95, 100, 104, 107

acesso 11, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 39, 52, 54, 57, 58, 63, 65, 87, 92, 113, 119

ações 14, 18, 19, 20, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 57, 62, 67, 69, 71, 72, 78, 79, 85, 86, 90, 92, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 119

acolhimento 13, 41, 84, 86, 93, 97, 103

adaptação 13, 31, 40, 43, 62, 63, 78, 81, 87, 88, 95, 100, 105, 107, 114

adequação 13, 33, 39

alunos 12, 13, 14, 17, 19, 20, 24, 27, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 112, 119

avaliação 11, 12, 14, 15, 28, 32, 35, 36, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 68, 69, 78, 80, 82, 89, 95, 96, 98, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 119, 121

Avaliação 11, 12, 14, 28, 38, 46, 73, 76, 79, 117, 120, 121, 122, 123

B

barreiras 13, 19, 21, 24, 28, 29, 30, 33, 80, 92, 96, 98

Brasil 13, 21, 24, 29, 48, 115

C

caminhos 14, 121

cidadãos 13

compromisso 13, 17, 111

comunidade 11, 13, 14, 20, 27, 30, 31, 37, 41, 47, 49, 72, 90, 92, 97, 103, 108, 112, 113

comunidade acadêmica 11, 13, 14, 30, 37, 41, 47, 49, 72, 103, 108, 112, 113

condições 13, 20, 21, 22, 29, 30, 41, 54, 74, 88, 111, 114

condutas 13

curso 14, 19, 23, 26, 28, 32, 36, 40, 95, 99, 106, 107, 114, 116, 118, 123

D

dados 14, 23, 32, 37, 42, 44, 47, 48, 49, 52, 66, 68, 70, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 86, 90, 93, 95, 96, 99, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114

deficiência 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 62, 63, 65, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 107, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

demandas 13, 18, 27

desdobramentos 13, 36, 102

diagnóstico 14, 38

difficultades 13, 14, 54, 61, 63, 89, 97
dissertação 11, 14

E

educação 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27,
29, 43, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122
efetivação 14, 119
eficácia 14, 34, 36, 108
ensino 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23,
24, 26, 27, 29, 31, 36, 63, 73, 105, 115,
116, 118
ensino superior 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22,
23, 26, 27, 29, 36, 115
entrevistas 14, 38, 43, 47, 48, 49, 52, 80,
81, 85, 86, 87, 93, 96, 110, 113, 115
estruturas 13
estudo 11, 14, 15, 21, 29, 34, 36, 38, 43,
44, 48, 49, 50, 73, 83, 89, 95, 98, 99, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110,
111, 112, 113, 114, 121, 122, 123

F

formulação 13, 17
fortalecimento 15, 27
fundamentação 14

G

garantia 13, 21
gestão 14, 29, 106, 108, 119, 123
gestor 14, 15, 102, 103, 107
Graduação 14, 15, 24, 32, 33, 34, 36, 52,
53, 83, 95, 96, 102, 104, 119, 120, 122,
123

I

inclusão 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
27, 28, 36, 37, 41, 43, 46, 63, 72, 77, 78,
80, 90, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 107, 112,
114, 119, 120
inserção 13, 86, 93, 98

instituições 12, 13, 22, 24, 26, 29, 31, 63,
98, 116, 118, 119

L

leis 13, 30, 117

M

medidas 13, 22, 27, 29, 32, 106
mérito 14

O

oportunidades 13, 29, 30, 87, 98

P

perspectiva 13, 29, 43, 55, 92, 112, 118
pessoas 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
23, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39,
41, 42, 43, 54, 55, 57, 61, 62, 63, 65, 71,
72, 78, 91, 100, 110, 111, 115, 116, 117,
118
políticas 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 27,
102, 120, 121
políticas públicas 13, 14, 18, 20, 102, 121
práticas 13, 17, 18, 41, 110, 111, 121, 122
práticas pedagógicas 13
propósito 13, 43, 102

Q

qualidade 13, 17, 26, 33, 80, 96, 101, 102,
103, 104
questionários 14, 43, 44, 45, 47, 48, 49,
50, 52, 54, 64, 79, 93, 104, 111

R

recomendações 14, 15, 94, 99, 106, 107
repercussões 14, 102
respondentes 14, 43, 44, 48, 49, 50, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 92, 95,
98, 104, 112, 114
resultados 12, 14, 15, 27, 52, 114

S

sociedade 12, 13, 18, 21, 22, 24, 28, 119
sugestões 14, 37, 54, 62, 64, 106, 110
superação 13, 29, 33, 96

T

temática 13, 33, 34, 90, 97, 99, 107, 114
transformação 14

U

universidades 13, 14, 18, 19, 24, 26, 28,
43, 98, 119, 120

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS
LÍGIA GOMES ELLIOT
LÍGIA SILVA LEITE

AÇÕES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIRIO

UM ESTUDO AVALIATIVO