



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL

ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE
A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFRB

LEANDRO MOURA DA SILVA BOM CONSELHO

CRUZ DAS ALMAS - BAHIA

DEZEMBRO - 2015

LEANDRO MOURA DA SILVA BOM CONSELHO

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE
A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFRB**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para conclusão do curso.

Orientadora: Prof^a. Dra. Susana Couto Pimentel

CRUZ DAS ALMAS

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

B695a	<p>Bom Conselho, Leandro Moura da Silva.</p> <p>Acessibilidade na educação superior: reflexões sobre a trajetória de estudantes com deficiência na UFRB / Leandro Moura da Silva Bom Conselho. Cruz das Almas, BA, 2015.</p> <p>138f.; il.</p> <p>Orientadora: Susana Couto Pimentel.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.</p> <p>1.Acessibilidade – Ensino superior. 2.Educação inclusiva – Pessoa com Deficiência. 3.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Políticas públicas. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. II.Título.</p> <p>CDD: 371.9</p>
-------	---

Banca examinadora:

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel (UFRB/CETENS)

Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho (UFRB/CETENS)

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos (UNEB)

Profa. Dra. Solange Lucas Ribeiro (UEFS) - Suplente

Profa. Dra. Rosineide Mubarack Garcia (UFRB) - Suplente

AGRADECIMENTOS

Reconhecer a importância daqueles que nos acompanham em nossas caminhadas é certamente um ato de grande nobreza e coloca a gratidão num rol de grande importância dentre os sentimentos humanos. Nesse sentido, nesse momento, engendo esforços para expressar a gratidão que tenho por todos aqueles que, em alguma medida, contribuíram para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Começo expressando minha eterna gratidão ao Sr. Geraldo e Dona Neide por terem me posto nesse mundo e por terem sido exemplos de conduta ética e moral ao longo dos meus dias. Impossível não reconhecer o esforço que vocês desprenderam para nos criar (eu e meus irmãos), mesmo vivendo em condições econômicas muito pouco favoráveis. Ensinando-nos valores éticos e morais, sempre pautados numa compreensão de justiça e coletividade. Existe um dizer de meu pai que, apesar da simplicidade, certamente influenciou muito minha compreensão de mundo: “As coisas só são boas, quando são boas para todo mundo”.

Agradeço também imensamente aos meus irmãos: San e Dedé. Tenho gratidão por cada minuto ao lado de vocês. Sei que posso contar com vocês em cada momento de minha vida.

De forma muito especial, agradeço a minha esposa Fran pela companhia e apoio em minha labuta diária para finalizar esse trabalho. Ao teu lado a vida certamente é menos ríspida e mais alegre. “Prometo estar com você, te dando coragem sempre que precisar, mesmo que nada dê certo no final. Fazendo-te ficar melhor quando se sentir sozinho. Contando os meus mais loucos segredos e planos. Até quando o meu coração não mais aguentar, e parar de bater.”

Agradeço aos familiares que torceram, ainda que distante, pelo sucesso do meu trabalho. Tanto aqueles que trago desde minha infância, quanto os adquiri após minha união com minha esposa. Agradeço em especial a pequena Duda, que com o seu sorriso tornou os meus dias mais leves.

Aos meus queridos amigos que respeitaram minha ausência em muitos momentos e não se furtaram de estarem presentes quando isso foi possível.

Agradeço também aos colegas de mestrado, que nos últimos dois anos dividiram comigo as angústias que são inerentes ao curso de pós-graduação.

Agradeço ainda o programa de pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da UFRB/CCAAB. Em especial a professora Susana

Couto, minha querida orientadora. Certamente seu empenho, dedicação, calma e parceria foram determinantes para a conclusão desse trabalho. Registro aqui meu imenso obrigado.

Agradeço ao professor Teófilo e as professoras Jaciete, Solange e Rosineide, pela disponibilidade em ler meu trabalho, bem como participarem da banca de defesa.

Por fim, agradeço a todos aqueles que no decorrer de minha vida me ensinaram algo, que certamente hoje contribui com o que sou e o que penso acerca do mundo.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

(Jorge Larrosa Bondía, Notas sobre a experiência e o saber da experiência, 2002, p.21)

BOM CONSELHO, L. M. DA SILVA. **Acessibilidade na Educação Superior: Reflexões sobre a trajetória de estudantes com deficiência na UFRB.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2015.

RESUMO

O acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior é garantido por uma série de documentos do ordenamento jurídico brasileiro, porém para que esse acesso ocorra de forma adequada faz-se imprescindível que as instituições garantam as condições necessárias de acessibilidade. Através de uma pesquisa qualitativa e tomando como proposta metodológica o estudo de caso, essa investigação objetivou compreender de que forma a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB tem oferecido condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência matriculados em seus cursos. Definiram-se como participantes da pesquisa os estudantes com deficiência da UFRB e seus Centros de Ensino como o *locus* de pesquisa. Para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas aplicadas com esses estudantes e para análise e discussão dos dados levantados a perspectiva metodológica escolhida foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995). O embasamento teórico que subsidiou a análise e discussão dos dados abrangeu o ordenamento jurídico brasileiro que trata de acessibilidade, os normativos institucionais da UFRB, bem como autores que discutem a temática, tais como: Vigotsky (1997, 2005); Sasaki (2003, 2005, 2007, 2009); Palacios (2008); Pimentel (2013); Galvão (2012); Omote (1994), dentre outros. Os resultados demonstram que a UFRB tem realizado ações para a garantia de condições de acessibilidade tais como a criação do Núcleo de Políticas de Inclusão e a compra de alguns equipamentos, no entanto, essas medidas ainda são incipientes para a estruturação de uma Universidade efetivamente acessível. Isso acontece, pois as ações empreendidas pela instituição não se constituem como uma política de acessibilidade, mas se apresentam institucionalmente como um conjunto de medidas desarticuladas. Dessa maneira, ao final desse trabalho são apontados possíveis caminhos para subsidiar a construção de uma Política de acessibilidade na UFRB.

Palavras-chave: Acessibilidade, Educação Superior, estudantes com deficiência.

ABSTRACT

The access of people with disabilities in higher education is guaranteed by a series of documents of the Brazilian legal system, but for this access occurs in an appropriate manner, it is indispensable that the institutions ensure the conditions of accessibility. Through a qualitative research and taking as the methodological proposal the case study, this investigation aimed to understand how the Universidade do Recôncavo da Bahia - UFRB has offered accessibility to students with disabilities enrolled in its courses. As participants of the research were defined students with disability from UFRB and their education centers as the locus of research. For data collection, semi-structured interviews were applied with these students and for analysis and discussion of the data collected, the methodological perspective chosen was the analysis of content (BARDIN, 2011). The theoretical basement that subsidized the analysis and discussion of data covered the Brazilian legal system that deals with accessibility, the institutional regulatory from UFRB, as well as authors who discuss the topic, such as: Vigotsky (1997, 2005); Sasaki (2003, 2005, 2007, 2009); Palacios (2008); Pimentel (2013); Galvão (2012); Omote (1994), among others. The results show that UFRB has performed actions to guarantee accessibility conditions such as the creation of the Núcleo de Políticas de Inclusão and the purchase of some equipment, however, these measures are still fledgling for the structuring of a University really accessible. This happens because the actions undertaken by the institution do not constitute an accessibility policy, but they institutionally appear as a set of disjointed measures. This way, at the end of this work possible ways to subsidize the construction of an Accessibility Policy in UFRB are pointed.

Keywords: Accessibility, Higher education, Students with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Símbolo Internacional de Acesso.....	41
Figura 2 Símbolo Nacional de Surdez.....	44
Quadro 1 Universidades Federais Brasileiras no período 2003 a 2010.....	50
Figura 3 Mapa de criação dos novos Institutos Federais.....	50
Figura 4 Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011.....	51
Figura 5 Bolsistas ProUni 2005-2º/2014.....	53
Figura 6 Bolsistas ProUni 2005-2º/2014.....	54
Figura 7 Bolsistas ProUni 2005-2º/2014.....	54
Quadro 2 Ampliação de contratos de financiamento FIES no período de 2010 a 2013.....	56
Figura 8 Centros de Ensino da UFRB.....	78
Gráfico 1 Estudantes registrados na UFRB em 2015.1 por tipo de deficiência.....	82
Gráfico 2 Distribuição dos participantes pelos Centros de Ensino da UFRB.....	83
Quadro 3 Adequação da infraestrutura da UFRB para o atendimento aos portadores de necessidades especiais no período 2009-2014.....	87
Figura 9 Tesoura adaptada para facilitar a preensão.....	99
Figura 10 Garfo adaptado para fixar na mão	99
Figura 11 Cadeira de rodas que permite ao usuário ficar em pé.....	99
Figura 12 Computador adaptado para responder a comando por voz..	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAC	Conselho Acadêmico
CONDIP	Conselho dos Direitos das Pessoa com Deficiência
CORDE	Conselho dos Direitos das Pessoa com Deficiência
DF	Deficiência Física
DV	Deficiência Visual
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFEs	Instituto Federal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
NR	Normas regulamentadoras
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
RI	<i>Rehabilitation International</i>
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SULP	Surdo Usuário da Língua Portuguesa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFs	Universidades Federais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA	17
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO TRABALHO	18
2. A ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	22
2.1 REVISITANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: DO ESTIGMA A PERSPECTIVA SOCIAL	30
2.2 ACESSIBILIDADE COMO DIREITO E CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	38
2.3 MARCOS LEGAIS DA ACESSIBILIDADE	40
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
3.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO SÉCULO XXI	48
3.2 – POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	52
4. ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	57
4.1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	57
4.2 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL	60
4.3 ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL	63
4.4 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA	65
4.5 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	66
4.6 ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA	67
5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
5.1 O ESTUDO DE CASO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA	73
5.2 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO	74
5.3 TÉCNICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	76
5.4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO	77
5.5 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES	81
5.6 ASPECTOS ÉTICOS	83
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
6.1 AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UFRB	85
6.2 A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA UFRB	93
6.3 O USO DE INSTRUMENTOS ACESSÍVEIS NA UFRB	99
6.4 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA NA UFRB	103
6.5 – A ATITUDE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UFRB FRENTE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	106
6.6 A UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS ACESSÍVEIS NA UFRB	111
6.7 DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE NA UFRB	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	127

1. INTRODUÇÃO

O percurso da história humana é marcado por mudanças nas formas de lidar com a diferença. A passagem dos séculos promoveu verdadeiras metamorfoses nas maneiras com que as sociedades lidaram e lidam com certos grupos considerados minoritários. Enquadram-se nessa categorização as pessoas com deficiência, os negros, índios, homossexuais ou qualquer grupo que apresente características que os distingam de um determinado padrão considerado normal. Tais grupos, sob a égide desta suposta normalidade, foram tratados no decorrer da história humana como seres anormais, disformes e incapazes socialmente.

Analisando as mudanças ocorridas na vida e compreensão da pessoa com deficiência na história humana, percebem-se transformações que vão desde a Idade Média, período no qual se compreendia a deficiência enquanto fenômeno corporal, corpo esse que deveria ser imagem e semelhança de Deus. Sendo, portanto, a pessoa com deficiência disforme a essa imagem, ela deveria ser purificada, ser assistida pelos serviços filantrópicos da igreja, de maneira que pudesse ser purificada e quando a morte, enfim, chegasse ela poderia acessar o Reino dos Céus. No século XIX, a deficiência passa a ser compreendida enquanto patologia, sendo esta, portanto, uma compreensão mais científica do fenômeno, vendo então a deficiência enquanto uma lesão ou sequela do corpo que promove uma condição incapacitante, e como tal deve ser tratada por procedimentos médicos. Essa compreensão vigorou até as décadas atuais quando é possível se falar de deficiência enquanto fenômeno social, como uma construção da sociedade que não se modifica para atendimento às diferenças, o que permite derivações como inclusão, participação social e direta da pessoa com deficiência.

Transformações culturais, políticas e de mentalidades certamente contribuíram para que mudanças de atitude ocorressem. Porém, a herança histórica de equívocos compreensivos e formas inadequadas no lidar e, sobretudo na garantia de direitos, faz com que, apesar dos avanços, esses grupos historicamente excluídos, ainda tenham que lutar por seus direitos, especialmente o direito a igualdade, que pressupõe e determina que todos, perante a lei, são iguais, independente de quaisquer condições. E de fato pode-se afirmar que, apesar dos

avanços, essa igualdade ainda não foi efetivamente alcançada, perpetuando assim as marcas históricas de um processo extremamente excludente.

Diante de tal quadro, podemos então falar sobre “Acessibilidade na educação superior?” É possível se falar de pleno exercício de cidadania dentro de uma Universidade inserida em uma sociedade na qual a exclusão é uma marca latente? Pode-se supor que é possível a uma pessoa com deficiência física, intelectual ou de qualquer outra natureza, adentrar a uma universidade e, com as mesmas dificuldades enfrentadas por qualquer outro sujeito, transcorrer o percurso formativo de um curso superior e receber o grau que lhe é cabível, em uma sociedade que mal consegue garantir o livre acesso de uma pessoa com deficiência física aos espaços urbanos? É plausível supor uma pessoa com deficiência visual estudando artes visuais? Ou uma pessoa com limitações motoras estudando educação física? E para além das dificuldades físicas, o espaço da Universidade é capaz de quebrar paradigmas e mentalidades históricas que por sua simples existência são capazes de ceifar as possibilidades de um sujeito com deficiência?

A *priori* é possível afirmar que as transformações são a marca da história humana e que no bojo desse processo é preciso avançar. Certamente os estudos científicos podem e devem contribuir com esse processo, de maneira tal que se possa respaldar e demonstrar equívocos que vêm sendo historicamente cometidos, propondo a reversão de tais situações. Além disso, é preciso se apontar caminhos para a mudança de tais realidades. Nesse sentido, busca-se nesse estudo problematizar o tema da acessibilidade na Educação Superior, compreendendo que tal discussão pode contribuir no sentido de explicitar questões que perpassam o cotidiano universitário de um estudante com deficiência e que de alguma maneira impactam o seu processo formativo.

Quais as possibilidades, desafios e limites enfrentados por um estudante com deficiência em seu percurso formativo de graduação em uma universidade pública? Que políticas institucionais podem ser elaboradas para favorecer a superação das dificuldades encontradas por esse estudante na Educação Superior? Essas são questões que norteiam este trabalho e que procuram, sobretudo, entender de que maneira a Universidade tem buscando lidar com as necessidades específicas dos seus estudantes com deficiência.

Foi, portanto, objetivo geral dessa pesquisa compreender como a UFRB tem constituído condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência

matriculados em seus cursos, diante dos normativos jurídicos existentes na instituição? E foram objetivos específicos: 1. Refletir sobre a questão da acessibilidade na Educação Superior; 2. Analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência matriculados na UFRB em seu cotidiano acadêmico; 3. Propor ações para a construção de uma política de acessibilidade na UFRB.

Importante pontuar que a concepção assumida neste trabalho é de que a condição de deficiência é potencializada pela lacuna que surge na relação da pessoa com deficiência com o meio no qual ela se relaciona, entendendo, portanto, que essa é uma condição social e como tal, é superável e passível de ações baseadas em políticas de inclusão. Se ofertados instrumentos necessários para que um sujeito em uma dada condição física possa desenvolver suas atividades, certamente, a condição de deficiência será minimizada ou até mesmo eliminada. Portanto, a deficiência está mais fortemente ligada à inexistência ou escassez de condições materiais e objetivas de livre acesso, do que efetivamente com a condição física de um sujeito.

Diante dessa compreensão de deficiência, para efeito dessa pesquisa, se compreende acessibilidade como a possibilidade de pleno alcance e uso, com autonomia e segurança, das ferramentas, espaços e serviços. Portanto, uma Universidade acessível é aquela que dispõe de condições de pleno uso de todos os seus serviços e espaços por qualquer pessoa que nela adentre, sobretudo, a pessoa com deficiência, eliminando ou reduzindo de forma considerável possíveis impedimentos na realização das atividades cotidianas.

Pretende-se ainda neste trabalho discutir acessibilidade na Educação Superior e as nuances que envolvem a temática, a exemplo de: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica, esta relacionada à metodologia de ensino que favorece ou dificulta o aprendizado (SASSAKI, 2009). Portanto, serão temas de análise neste estudo as questões ligadas à estrutura da Universidade, bem como as atitudes dos membros da comunidade acadêmica (professores, estudantes, técnico-administrativos e pessoal de apoio) e de que maneira essas ações impactam na trajetória universitária do estudante com deficiência.

Foram espaços dessa análise os redutos dos Centros de Ensino da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e os participantes da pesquisa são os estudantes da instituição que se autodeclaram com algum tipo de

deficiência. Vale ressaltar que a escolha da instituição é fruto da relação que o responsável por esse estudo mantém com a referida Universidade e para falar sobre isso tomarei a liberdade de nesse momento falar em primeira pessoa.

1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA

Entre na UFRB no ano de 2006 como estudante de Psicologia do Centro de Ciências da Saúde. Nesse mesmo ano cursava o 7º semestre no curso de licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia, o qual conclui no ano de 2007. No ano de 2009 me tornei também Servidor Técnico Administrativo da UFRB, ocupando o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, o qual me permitiu trabalhar sempre em atividades ligadas aos os estudantes da instituição. No ano de 2012, me formei psicólogo. Minhas duas graduações tiveram ênfase na área da educação, com foco, sobretudo, na Educação Especial.

O estágio curricular do curso de Psicologia, que dura cerca de um ano, ocorreu em uma escola que ofertava exclusivamente educação para pessoa com deficiência, um exemplar das chamadas escolas especiais¹. Antes mesmo de entrar no curso de História, eu era vizinho dessa escola onde fiz estágio de Psicologia. Ainda muito pequeno, sempre passava em frente à escola, observava as crianças por detrás das grades e me angustiava muito vê-las limitadas pelo o espaço da escola. Angustiava-me mais ainda não vê-las em outros espaços como shoppings, praças e cinemas. Já criança, a impressão que tinha era que aquelas crianças estavam condenadas aquele espaço físico. E confesso que me assustava vê-las. Alguns estudantes possuíam características físicas bem marcantes, outros não falavam, apenas gesticulavam e balbuciavam sons que eu mal conseguia ouvir.

Coincidentemente tive a oportunidade de estagiar naquela escola durante minha formação em Psicologia. Por mais incrível que pareça, muitos estudantes que via pelas grades da escola quando criança, ainda estavam ali. Algumas nem crianças eram mais, mas continuavam ali sendo tratadas como se não fossem capazes de nem mesmo serem sujeitos de uma sociedade. Como se sua deficiência os colocassem em um patamar no qual o máximo que poderiam ser eram

¹ As escolas especiais eram instituições que ofertavam educação exclusivamente para pessoas com deficiência. Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelo Ministério da Educação e orientou-se pela organização de sistemas educacionais inclusivos em substituição das escolas especiais.

estudantes de uma escola para pessoa com deficiência. Estavam naquela instituição mais para ocupar o tempo do seu dia do que para aprender. Os momentos que estavam na escola também permitia que os pais se dedicassem a outras atividades, visto que boa parte do tempo se ocupavam de cuidar deles.

Confesso que meu contato com essa escola foi determinante para minha aproximação com a área da educação especial. A passagem por aquela instituição criou em mim uma angústia de saber por onde andam as pessoas com deficiência em nossa sociedade e por que eu não as encontrava no dia a dia, nos shoppings, festas, nas lojas. Eu sabia que no Brasil eles existiam e existem aos milhares, no entanto não estão nas ruas, nas escolas, nas praças, nos lugares públicos. Muitos estão relegados a uma herança de equívocos compreensivos e falta de políticas públicas que os encarceram em suas casas ou em instituições.

Minha formação atrelada à relação profissional com a UFRB me despertou a necessidade de compreender através de um estudo científico a realidade dos estudantes com deficiência na instituição. Quais suas reais necessidades? O que efetivamente a Universidade realiza para contribuir com sua estada naquele espaço? Como os estudantes compreendem aquele espaço e de que maneira a universidade poderia ajudá-los? Das minhas vivências cotidianas poderia supor diversas coisas, como por exemplo, de que a Universidade não dispunha de uma política específica de atendimento especializado para aqueles estudantes, mas tudo que poderia era apenas fazer suposições. Não dispunha de análises mais fidedignas daquela realidade. O que me angustiava bastante.

Adentrando o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, que também é da UFRB, vislumbrei a oportunidade de realizar um estudo capaz de explicitar a realidade da UFRB no que tange a lida com os estudantes com deficiência. E cá agora estou, em pleno exercício dessa análise. Feita as devidas observações em primeira pessoa, voltemos ao que sugere a norma.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO TRABALHO

A presente pesquisa analisa a temática da acessibilidade na educação superior tomando como caso para estudo a realidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Objetiva-se compreender de que forma essa instituição tem oferecido condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência matriculados

em seus cursos, a fim de apontar possíveis caminhos para a construção de uma política de acessibilidade na referida instituição.

Este estudo foi desenvolvido em quatro etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica, na qual se realizou uma busca sobre os estudos já realizados na área. Buscou-se, então, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no Scientific Electronic Library Online – Scielo, trabalhos na área utilizando o descritor “educação superior”, sendo encontrados 3.077 registros de trabalhos. Numa tentativa de refinamento da busca, foi utilizado o descritor “acessibilidade na educação superior” e o número de registro de trabalhos acadêmicos foi reduzido para 48. A análise desses 48 registros revelou que em apenas nove trabalhos a “acessibilidade” aparece como palavra chave. Tais dados apontam a necessidade de estudos onde o tema acessibilidade seja o foco central, ao mesmo tempo em que justifica a realização desse estudo.

Ainda nesse primeiro momento foi realizada uma pesquisa documental na qual se buscou analisar os documentos da UFRB que tratam da questão da acessibilidade. O objetivo desse levantamento foi subsidiar reflexões durante a análise e discussões do material colhido na segunda etapa deste estudo.

O segundo momento metodológico desta investigação envolveu a realização de entrevistas com todos os estudantes da UFRB que se autodeclararam com algum tipo de deficiência. De acordo com dados do Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação (NUPI/PROGRAD), a instituição tem registro de oito estudantes nessa condição. Assim, nesse momento da pesquisa foi realizado contato com todos eles, mas apenas seis se dispuseram a participar desta investigação. Foi, então, aplicada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) que contava a princípio com oito questões, que puderam ser ampliadas à medida que os participantes iam respondendo e o pesquisador considerava necessário mais esclarecimentos.

O terceiro momento da investigação constou da realização de análise e discussão do material coletado, utilizando-se como perspectiva metodológica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995). Buscou-se nesse momento refletir sobre os relatos dos participantes da pesquisa, procurando em suas falas elementos capazes de subsidiar uma discussão sobre as condições de acessibilidade na UFRB. A técnica de Análise de Conteúdo foi escolhida, pois permite acessar elementos que muitas vezes não aparecem de forma explícita nos discursos.

Por fim, o quarto momento desta pesquisa consistiu na elaboração de diretrizes para construção de uma política de acessibilidade na UFRB, na qual se buscou contemplar os parâmetros a serem seguidos para se garantir as condições de acessibilidade da pessoa com deficiência.

Como forma de apresentar todas as etapas desse estudo, foram desenvolvidos os seguintes capítulos: no primeiro, intitulado *Introdução*, é feita uma apresentação do trabalho na qual se justifica a opção do pesquisador pela temática, bem como é definido o problema de pesquisa e os objetivos.

No segundo capítulo, realiza-se uma análise histórica do conceito de deficiência indo desde a ideia de deficiência numa perspectiva estigmatizadora, patológica e centrada na pessoa, até uma perspectiva social de deficiência. Nesse capítulo também se discute a acessibilidade enquanto um direito social e são apresentados os marcos legais do ordenamento jurídico brasileiro que tratam da questão da acessibilidade. O principal objetivo deste capítulo é construir a ideia de que a oferta de condições para a acessibilidade é um direito conquistado pelas pessoas com deficiência e seu cumprimento é algo inquestionável.

O terceiro capítulo se busca apresentar e discutir as políticas públicas que tratam da acessibilidade na educação superior. Dedicase nesse momento a análise e discussão do conjunto de ações empreitadas pelo o estado na busca da garantia de condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior.

O quarto capítulo destina-se a apresentar as categorias de acessibilidade definidas pelo professor Sasaki (2009) e que são referência para este estudo. São elas: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica. Optou-se por seguir essa categorização por compreender que ela abarca todas as nuances envolvidas na realidade cotidiana de uma pessoa com deficiência inserida em um ambiente acadêmico.

O quinto capítulo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa. É apresentada de forma detalhada cada etapa percorrida durante este estudo, bem como se justifica o uso de cada instrumento utilizado para levantamento dos dados e sua perspectiva metodológica. Busca-se, sobretudo, revestir de cientificidade os caminhos trilhados de maneira tal que as conclusões realizadas tenham o respaldo que o estudo acadêmico exige. É também neste capítulo que se apresentam as questões éticas que nortearam esta pesquisa.

No sexto capítulo são apresentados, analisados e discutidos todos os dados levantados durante a pesquisa. Talvez seja esse o auge da pesquisa, pois é o momento em que as hipóteses da pesquisa se confirmam ou se negam. É o instante que se pode efetivamente analisar a realidade em uma dada perspectiva e tirar conclusões a partir dessa análise. É ainda no sexto capítulo que se delineia os princípios para a construção de uma política de acessibilidade na instituição analisada. Busca-se nesse momento, a partir da compreensão realizada diante da análise e discussão dos dados, traçar caminhos para superação das dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência em seu percurso formativo.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com a discussão sobre acessibilidade na educação superior, partindo da análise do olhar do próprio sujeito que vivencia essa experiência. Espera-se com isso, contribuir com a produção acadêmica que versa sobre a temática da acessibilidade, sobretudo numa perspectiva centrada no olhar que o sujeito com deficiência tem sobre sua experiência acadêmica.

2. A ACESSIBILIDADE COMO UM DIREITO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Durante muito tempo a deficiência foi compreendida como uma condição médica, e como tal, dizia respeito apenas a uma questão individual. Se uma pessoa nascia com alguma deformidade que limitava sua capacidade de se adaptar ao meio social, cabia a sua família prover as condições necessárias para que esse sujeito pudesse viver ou sobreviver conforme sua condição social. Atrélada a essa perspectiva, acessibilidade dizia respeito apenas a um processo adaptativo, sobretudo arquitetônico, de maneira a acolher as necessidades da pessoa com deficiência, especialmente as de ordem física.

Essa concepção de deficiência configurou-se, sobretudo no Século XVII e XVIII, período no qual houve um grande desenvolvimento da Ciência Médica e, por conseguinte, uma compreensão de deficiência calcada numa perspectiva biológica e individual. A deficiência era entendida então como uma deformidade na anatomia do corpo que provocava limitações nas capacidades humanas. Dessa forma, toda e qualquer ação ligada à pessoa com deficiência era dirigida a seu corpo. Por exemplo, uma criança paraplégica provavelmente teria sua condição amenizada pelo uso de uma cadeira de rodas associada à construção de vias pelos quais pudesse transitar.

Os séculos XIX e XX trazem, contudo, mudanças importantes para o conceito da deficiência bem, como a lida com essa pessoa. Nesse período, por forte influência da filosofia humanista, observam-se transformações na concepção de deficiência, aproximando-a de uma condição social, a um estado que poderia ser potencializado ou minimizado pelas condições do meio. Tal concepção se contrapõe ao modelo médico vigente até então. A respeito desse período, Lígia Amaral (1995) comenta:

Nesse período há a coexistência de múltiplas representações do fenômeno e, conseqüentemente, de múltiplas abordagens e atuações: algumas de caráter mais educacional, outras de cunho médico. Mas de uma forma geral, pode-se assinalar esse período como o da superação da visão de deficiência como doença e o início de seu entendimento como estado ou condição (AMARAL, 1995, p.50).

O período de transição entre o século XIX e XX é marcado por avanços significativos, sobretudo no que tange a compreensão e nas ações assistenciais às pessoas com deficiência no mundo todo. É nesse período também que se intensifica, fruto ainda da revolução industrial, a entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Segundo Schewinsky (2004),

a partir da segunda metade do século XIX, houve uma grande preocupação com o potencial para o trabalho da pessoa com deficiência, o que contribuiu com a criação de várias organizações até hoje existentes com esta finalidade. Assim, observa-se um período voltado para a educação da pessoa com deficiência em que novas técnicas, adaptações e programas de ensino foram estabelecidos e mantidos até os tempos atuais, embora em processos de aperfeiçoamento e/ou reformulação (p. 244).

As transformações ocorridas ao longo do tempo no que tange a conceituação e o trato da deficiência trouxeram importantes mudanças paradigmáticas. Talvez, a mais significativa delas tenha sido a de aproximar a deficiência de um fenômeno social e, portanto, coletivo e afastá-la da ideia de fato médico, biológico e individual. Tal mudança insere a problemática da deficiência no rol das questões sociais e como tal precisa ser tratada. Nessa perspectiva, a deficiência em si não se constitui, portanto, um problema do indivíduo, mas sim um conjunto de atitudes, condições socioeconômicas, políticas e culturais que fazem com que um sujeito em uma dada condição física não possa exercer de forma plena sua condição de cidadão. A compreensão da deficiência enquanto um problema social permite ainda se pensar a execução de ações que garantam ao sujeito com deficiência às condições para o pleno exercício de sua cidadania, não enquanto uma ação assistencial, mas sim de garantia de direitos. Nessa mesma perspectiva de análise, Barcellos e Campante (2012) falam:

A deficiência assim, encerra uma condição social e está indissociavelmente vinculada à própria discriminação e ao conjunto de atitudes, políticas públicas, estruturas físicas e serviços orientados por ela, que marginalizam a pessoa com deficiência no convívio social. A necessidade atual de criar meios novos de acesso aos direitos e bens sociais, de modo que as pessoas com deficiência possam usufruir deles da mesma maneira que os demais, decorre da desconsideração histórica da sociedade em relação a esses indivíduos, e não propriamente de certos traços e características que distinguem esses indivíduos (p.176).

O entendimento de que a deficiência é um problema social e não individual cria, pois, a condição necessária para se compreender que toda ação de

estruturação do espaço necessário para o pleno exercício dos direitos de uma pessoa com deficiência deve ser executada do ponto de vista coletivo e deve ser entendida enquanto um direito garantido, e não apenas uma benesse oferecida pelo estado. Tal compreensão lastreia a elaboração dos instrumentos legais que são fundamentais para a estruturação de políticas públicas que garantam a pessoa com deficiência seus direitos em pé de igualdade com os outros cidadãos.

Nessa perspectiva, acessibilidade pode ser entendida como o conjunto de condições postas no meio social que garantem a pessoa com deficiência acessibilidade para o pleno uso de todo e qualquer instrumento social, incluindo-se aí serviços, lazer, etc. Essa compreensão avança quando se comparada com o disposto em alguns documentos do ordenamento jurídico brasileiro, dentre os quais é possível citar a Constituição Brasileira de 1988 e a Norma Brasileira Regulamentadora - NBR 9050/2004. A constituição Brasileira, no seu artigo 244, define que deverão ser criadas leis que garantam adaptação aos mobiliários públicos, bem como aos transportes de maneira tal que se assegure acesso adequado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Por sua vez, a NBR 9050/2004, que define os critérios e parâmetros técnicos a serem observados nos mobiliário, espaços e equipamentos urbanos de modo a adaptá-los às condições de acessibilidade, define que um espaço acessível é aquele que pode ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. É, portanto, um espaço que oferece condição/ferramentas que atuam em favor da autonomia e segurança da pessoa com deficiência. Tais documentos são importantes, pois respaldam, do ponto de vista legal, a obrigatoriedade do Estado em garantir condições adequadas de acesso, porém, numa perspectiva atual, são ainda limitados, pois definem acessibilidade apenas do ponto de vista estrutural.

A pessoa com deficiência, assim como qualquer outro cidadão, acessa não apenas as estruturas físicas do meio em que vive. Ela se relaciona com outras pessoas, compra serviços televisivos, acessa a internet, vê televisão. Como qualquer outro sujeito, a pessoa com deficiência vai ao médico, faz terapia psicológica e malha em academias. Para dirigir, necessita de uma carteira de habilitação e para tê-la precisa passar por Centro de Formação de condutores. Para acessar boa parte dos serviços públicos ou privados, precisa se comunicar com atendentes ou equipamentos de autoatendimento. Todos esses espaços, pessoas e

equipamentos precisam garantir condições para que toda e qualquer pessoa, inclusive àquela com deficiência, possa acessá-los de maneira adequada. A esse respeito, Barcellos e Campante (2012) afirmam:

Na realidade, a acessibilidade abrangerá não apenas as estruturas físicas, mas também todas as demais esferas de interação social. Em sua acepção moderna, portanto, acessibilidade pode ser descrita como a adoção de um conjunto de medidas capazes de eliminar todas as barreiras sociais – não apenas físicas, mas também de informação, serviços, transporte, entre outras – de modo a assegurar às pessoas com deficiência acesso, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, às condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades e do convívio social (p. 177).

Outros importantes documentos do ordenamento jurídico brasileiro também tratam da acessibilidade, a exemplo da Lei Federal 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio a pessoa com deficiência, define que a obrigatoriedade da “execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte” (BRASIL, 1989). Essa lei dá ainda outros direcionamentos sobre a garantia de acesso a educação, serviços de saúde e algumas questões trabalhistas. Suas normatizações se sustentam numa perspectiva de acessibilidade calcada na ideia de adequações dos espaços físicos e processos administrativos.

A Lei 7.853/1989 só foi regulamentada dez anos depois, em 1999, pelo Decreto Federal nº 3.298. Esse instrumento jurídico dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência. De forma mais abrangente que a lei que ele regulamenta, esse documento trata de garantia de acessibilidade não apenas aos espaços físicos, mas também a bens e serviços outros como lazer, bens culturais e desporto. Como diz o texto da lei:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

Por sua vez, a Lei Federal 10.048 de 2000, estabelece a prioridade no atendimento a pessoa com deficiência em órgãos, bem como determina que os

transportes coletivos sejam adaptados a fim de garantir o acesso a pessoas com deficiência (BRASIL, 2000). Já a Lei Federal 10.098, também de 2000, institui normas gerais e estabelece critérios básicos para a promoção da acessibilidade a pessoa com deficiência.

As duas leis anteriormente citadas são regulamentadas pelo Decreto-Lei 5.296 de 2004. Esse documento define critérios para o atendimento prioritário, estabelecendo quem faz jus ao referido atendimento, definindo inclusive os tipos de deficiência e suas características e a forma como o atendimento deve acontecer. Estabelece também as condições de acessibilidade que devem ser atendidas por Órgãos Públicos quando da construção de equipamento urbanístico, arquitetônicos, transportes coletivos e meios de comunicação. O conceito de acessibilidade que norteia a Lei 5.296 é o mesmo da Lei 10.048 de 2000. É um conceito amplo, na medida em que fala sobre o alcance, o pleno uso e, sobretudo, autonomia que permite a pessoa com deficiência utilizar o bem ou espaço público sem a necessidade do auxílio de outra pessoa, porém é um conceito que se limita as edificações e estruturas arquitetônicas.

Ao nível internacional, existem também importantes documentos que tratam das questões ligadas à pessoa com deficiência. A Declaração de Salamanca, por exemplo, é uma resolução das Nações Unidas que define princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Ela foi resultado de uma conferência realizada na cidade de Salamanca entre 7 e 10 de junho de 2004 e que teve a participação de 92 países. Esse documento reafirma o compromisso de todos os países signatários na busca de ações que garantam educação para todos, independente de quaisquer condição. O documento proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.01).

Outro importante documento do nosso ordenamento jurídico é o Decreto 6.949 de 2009. Ele promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em março de 2007. Esse documento institui no Brasil o que foi acordado em um importante evento internacional, no qual foi pactuada uma série de normas e diretrizes que deveriam ser adotadas pelos países participantes a fim de garantir direitos fundamentais às pessoas com deficiência. O artigo 9º, que trata especificamente de acessibilidade, define que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros (BRASIL, 2009, p.05).

Pensando na acessibilidade na educação superior, que é o foco desta pesquisa, temos também inúmeros documentos do ordenamento jurídico brasileiro que tratam da questão. Podemos citar, dentre eles, a Portaria nº 3.284/2003², o Decreto 3.298/1999³, o Decreto 5.296/2004⁴, o Decreto, 6.949/ 2008⁵, a Lei 10.098/2000 e a Lei 9.394/1996⁶. Todos esses documentos garantem ao estudante com deficiência possibilidades de permanência e o suporte necessário para o desenvolvimento do seu percurso formativo. Por outro lado, a literatura (THOMA, 2006; SILVA, 2014; SCHEWINSKY, 2004; SASSAKI, 2009; SANTOS, 2013; PIMENTEL, 2013; MATOS, 2015; GARCIA E GALVÃO, 2012) aponta que, apesar de todas as leis que buscam garantir ao estudante com deficiência o pleno processo de formação acadêmica, os problemas enfrentados por eles ao entrarem na

² A portaria nº 3.284/2003 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.

³ O Decreto 3.298/1999 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência.

⁴ O Decreto 5.296/2004 e Lei 10.098/2000 estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

⁵ O Decreto 6.949/2008 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

⁶ A Lei 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Universidade são inúmeros, envolvendo desde a inadequação da estrutura física até as atitudes das pessoas, que também podem se constituir como fator de impedimento para o bom desenvolvimento de um estudante com deficiência no ambiente acadêmico.

Importante pontuar que a legislação brasileira responsabiliza o Estado como promotor de ações que busquem assegurar a acessibilidade da pessoa com deficiência. No seu artigo 20, a lei 10.098/2000 é clara e incisiva: “O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.” (BRASIL, 2000, p.04). Podemos ainda citar o Programa Incluir elaborado pelo governo federal, lançado em abril de 2008 e voltado para orientar as instituições de educação superior no atendimento à pessoa com deficiência:

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando 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. 03)

É possível ainda citar diversas outras leis, portarias e decretos que tratam da garantia do direito a educação em todos os níveis de ensino para pessoa com deficiência, a exemplo: da Portaria MEC nº 3.248 de 2003, que dispõe sobre os requisitos relacionados à acessibilidade de pessoas com deficiência, que devem ser atendidos durante o processo de autorização e reconhecimentos de cursos superiores (BRASIL, 2003); e da Lei 12.796, de 2013, no seu artigo 4º, inciso IV, quando afirma que é garantido também na Educação Superior “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p.02). Vê-se que, por determinação legal, é obrigação das instituições de ensino garantir o direito de acesso da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis, inclusive na educação superior. No entanto, apesar desses importantes avanços, no que tange a legislação, a questão da acessibilidade na Educação Superior ainda é questão que carece implementação de políticas de acessibilidade. Como afirmam Moreira, Bolsanello e Seger (2011):

É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais (p. 129).

Isso fica ainda mais evidenciado quando se analisa o reduzido número de pessoas com deficiência matriculadas em instituições de educação superior. De acordo com Censo da Educação de 2011, de um universo de 6.739.689 de estudantes matriculados em instituições de educação superior, apenas cerca de 23.000 apresentam algum tipo de necessidade especial⁷ (INEP, 2012). Tais dados demonstram claramente a necessidade de políticas de acesso e de permanência da pessoa com deficiência na Universidade. Reforçando os dados acima apresentados, o censo do IBGE de 2010 computou 45,6 milhões de pessoas no Brasil que se declararam com algum tipo de deficiência. Comparando esses números com os de estudantes com algum tipo de deficiência, podemos afirmar que apenas cerca de 0,5% das pessoas com deficiência no Brasil estão matriculados na Educação Superior.

Tais números apontam para a necessidade urgente de estudos que contribuam para a elaboração de políticas de acessibilidade na educação superior, bem como apontem caminhos que permitam superar as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência ao adentrarem ao espaço da academia. Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que pode promover discussões importantes acerca da acessibilidade e apontar caminhos possíveis no processo de superação das dificuldades encontradas por uma pessoa com deficiência no espaço universitário, bem como pode ajudar a potencializar as ações já existentes e que favorecem a acessibilidade.

As reflexões acima realizadas evidenciam que a efetivação de uma política não se dá apenas com a elaboração de leis. Esse conjunto de documentos que compõe o lastro jurídico, no que tange o direito da pessoa com deficiência a ter acesso a espaços adequados para seu pleno uso, é fundamental, porém não é suficiente. A existência da norma, da lei, do decreto em si não é garantia do

⁷ A definição de necessidade especial utilizada pelo INEP além das deficiências intelectuais, físicas, auditiva e visual, engloba ainda os transtornos globais de desenvolvimento, superdotação, e dificuldades de aprendizagem. Para esse trabalho apenas as deficiência serão analisadas.

exercício do direito. O documento jurídico é uma peça fundamental para a garantia da execução da política, porém sozinho ele não garante o exercício do direito estabelecido em lei.

Por outro lado, fica evidenciado que acessibilidade não é apenas uma questão de interesse de um grupo específico, mas sim uma questão legal e, sobretudo, uma questão de direitos humanos e justiça social. Com base nas leis acima citadas, é possível afirmar que é pacífica a compreensão de que os sujeitos, independentes de sua condição física ou intelectual, têm o direito do pleno exercício de suas atividades cotidianas assim como qualquer outro cidadão. Parece pacífica também a compreensão de que cabe ao estado a promoção de ações que garantam acessibilidade à pessoa com deficiência em todo e qualquer espaço social, de maneira tal que sua deficiência não seja o fato determinante do seu fracasso ou sucesso enquanto sujeito de uma sociedade. Para além disso, cabe ao Estado também pôr em prática o que já é pacífico em termo jurídico, como afirmam Barcellos e Campante (2012)

Há um enorme desencontro entre a extensa disciplina legal dedicada à acessibilidade e o déficit de acesso real experimentado pelas pessoas com deficiência. As transformações recentes da tutela dos direitos da pessoa com deficiência já criaram novas portas – é hora de exigir, de formas várias, porém inequívocas, que elas sejam efetivamente abertas (p. 189).

2.1 REVISITANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: DO ESTIGMA A PERSPECTIVA SOCIAL

Todas as compreensões históricas da deficiência carregam uma marca comum e que diz respeito às formas como as sociedades em tempos históricos lidam com a diferença. É fácil perceber que em qualquer momento histórico as marcas da estigmatização dos diferentes estão presentes. As sociedades de uma forma geral estabelecem padrões que são adotados como modelos a serem seguidos no que tange a diversos aspectos. Em se tratando de deficiência, esses modelos dizem respeito à forma anatômica do corpo, bem como as capacidades sensoriais e intelectuais. Pessoas que não atendam a esses padrões são categorizadas e tratadas segundo uma lógica. Tal lógica está ligada a um tempo histórico e a uma determinada compreensão de homem. Erving Goffman (1963), afirma que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação" (GOFFMAN, 1963, p. 5).

Essa lógica da categorização, rotulação ou estigmatização se replica de diversas formas nos mais diferentes tempos históricos. Se viajarmos por momentos da história da humanidade, é possível perceber que, ainda que mudem as formas de lidar com a diferença, a marca do processo de diferenciação no tratamento daqueles que apresentam características específicas estão presentes. E as formas de lidar com essa diferença vão desde uma simples categorização em grupos de "iguais" até mesmo a práticas de extermínio, como ocorria na Grécia Antiga.

Segundo Goffman (1963), são três os principais tipos de estigmas: um primeiro que diz respeito a deformidades físicas, um segundo que diz respeito aos comportamentos considerados inadequados, como vícios, falhas de caráter, práticas de crimes, e um terceiro que se refere a práticas religiosas, culturais, normalmente herdadas de antepassados. Em todos os tipos, no entanto, a marca fundamental é a exaltação de características específicas dos sujeitos em detrimentos de todos os seus outros atributos, o que por vezes promove a marginalização desse sujeito do restante de seu grupo. Nas palavras do autor:

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais (GOFFMAN, 1963, p. 7/8).

Uma viagem pela história recente da humanidade permite evidenciar que a forma de se compreender e se lidar com a pessoa com deficiência foi se modificando ao longo do tempo. Na Grécia Antiga havia uma supervalorização do

corpo perfeito e belo. Os sujeitos deveriam ter uma estrutura corporal que o permitisse ser um grande guerreiro. O mesmo ocorria na sociedade romana na qual o culto a um padrão corporal era também algo muito forte. O resultante dessa relação com o corpo nas duas sociedades era que quando uma pessoa nascia fora desse padrão ela era imediatamente marginalizada, quando não era exterminada. A esse respeito Schewinsky (2004) diz:

Na Grécia, havia a super valorização do corpo belo e forte que pudesse participar das guerras. Por isso aquele que não correspondesse a esse ideal era marginalizado e até mesmo eliminado, entretanto guerreiros mutilados em batalhas eram protegidos pelo Estado. A civilização romana também preconizava a perfeição e estética corporal, a deficiência era tida como “monstruosidade” fato que legitimava a condenação à morte dos bebês mal formados (p.8).

A expansão do cristianismo na Idade Média favoreceu a compreensão da deficiência como uma mazela humana e que merecia ser cuidada. O homem nesse período era tido como imagem e semelhança de Deus, o nascimento de uma criança com deficiência era entendido como desígnio divino ou possessão demoníaca. O fato mais significativo desse período era a aproximação da pessoa com deficiência a uma condição mais humanizada, e diferente do extermínio realizado na Idade Antiga, elas careciam de cuidados e, sobretudo salvação. Sobre esse período Aranha (1995) afirma:

Na Idade Média, a sociedade passa a se estruturar em feudos, mantendo ainda como atividade econômica a agricultura, a pecuária e o artesanato. O advento do Cristianismo veio influenciar o desenvolvimento da visão abstrata de homem, que passou a ser visto como ser racional, criação e manifestação de Deus. A organização sócio-política da sociedade mudou sua configuração para nobreza, clero (guardiões do conhecimento e dominadores das relações sociais) e servos, responsáveis pela produção. Em função da disseminação das ideias cristãs, o diferente não-produtivo (deficiente) adquire, nesta época, *status* humano, também possuidor de uma alma. Em sendo assim, não mais se fazia aceitável sua exterminação. Gradativamente, sua custódia e cuidado passaram a ser assumidos pela família e pela Igreja, embora não haja qualquer evidência de esforços específicos e organizados de lhes prover de acolhimento, proteção, treinamento ou tratamento (...) Caracterizado como fenômeno metafísico e espiritual, a deficiência foi atribuída ora a desígnios divinos, ora à possessão do demônio. Por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos (p. 65).

As transformações ocorridas a partir do século XV trazem modificações importantes para a compreensão da deficiência. A revolução burguesa, do final do

Século XV traz uma mudança na compreensão do homem, deixando de lado a ideia cristã do homem como imagem e semelhança de Deus e, portanto, um predestinado, para uma ideia de homem como um ser racional e senhor de seu destino. Nesse ínterim, aconteceram também mudanças no modelo de estado e de produção, abandonando-se as velhas monarquias e o sistema feudal e se constituindo os chamados Estados Modernos. A revolução industrial, juntamente com a revolução iluminista, ocorridas em torno do século XVII, também trazem importantes mudanças para o tema da deficiência. A revolução industrial inaugura, um modelo de produção no qual a mão de obra se torna algo fundamental, e todo sujeito passa também a ser visto como um potencial trabalhador. As pessoas com deficiência deixam de ser enfermos, mercedores de cuidados, para serem consideradas, então, como sujeitos improdutivos. Somente com a revolução iluminista é que se estabelece a compreensão do homem enquanto um ser racional e capaz de se desenvolver a partir do ensino, o que permite compreender a pessoa com deficiência como um sujeito em condições de se desenvolver.

Os avanços dos estudos médicos, sobretudo no final do século XVIII e início do século XIX, colocam a deficiência enquanto um fenômeno orgânico-patológico. Arelado a isso, ocorre um fortalecimento do capitalismo industrial o que intensifica a necessidade de mão de obra. Segundo Aranha (1995):

Neste contexto, começam a ser vistos como deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção. O avanço no caminhar da medicina favorece a leitura organicista da deficiência (...) Começam a surgir os primeiros hospitais psiquiátricos como locais para confinar, mais do que para tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade, ou ambos (p. 65/66).

Nessa perspectiva evolutiva, os séculos XX e XXI marcam importantes avanços relacionados à pessoa com deficiência. Esses dois séculos anotam a inserção de temas como integração social, reabilitação, direitos da pessoa com deficiência, acessibilidade, modelo social de deficiência, ao debate sobre a temática. Esse momento histórico marca, assim, a construção da ideia de deficiência enquanto fenômeno social.

De maneira geral podemos afirmar que a forma com que se conceitua deficiência bem como a forma como as sociedades lidam com a pessoa com deficiência está estritamente ligada com a evolução da ciência, bem como a visão de

homem historicamente situada. Pessoti (1981), citado por Tune, Souza e Rangel (1996), identifica três momentos históricos do processo evolutivo do conceito de deficiência: um primeiro momento chamado de teológico, marcado por uma compreensão cristã do fenômeno da deficiência, no qual se pensava que a pessoa com deficiência devia ser acolhida em função de sua enfermidade e como prática da caridade cristã, tendo em vista o entendimento de que a condição da deficiência acontece por desígnio de Deus; Um segundo momento, chamado de metafísico, que se constitui em por volta do século XVI e diz respeito a uma compreensão marcada por uma visão organicista da deficiência, na verdade uma tentativa de se afastar de uma explicação divina do fenômeno; E um terceiro momento, chamado de científico, no qual a deficiência passa a ser tratada como um fenômeno médico, passível de tratamento.

As transformações ocorridas nos séculos XX e XXI promoveram avanços importantes no conceito de deficiência. Os movimentos sociais encampados por essas pessoas, bem como os avanços teóricos promovidos, sobretudo, na área da educação, além do reconhecimento legal do direito da pessoa com deficiência em importantes convenções internacionais, possibilitou a construção da compreensão da deficiência enquanto um fenômeno relacional da pessoa com o meio no qual ela está inserida. Como bem referência o documento orientador do Sistema Único de Assistência Social:

No século XXI novos conceitos e concepções sobre deficiência e pessoas com deficiência são defendidos pelas pessoas com deficiência e seus movimentos sociais e acatados pelos órgãos internacionais na perspectiva do paradigma de inclusão e participação social. A deficiência passa a ser considerada um conceito relacional não apenas devido a incapacidade e limitação funcional do indivíduo, mas às barreiras sociais e ambientais que este enfrenta na sociedade. Os serviços passam a ser orientados para a superação de barreiras, acessibilidade e participação social como direito de cidadania (BRASIL, 2013, p. 20).

As transformações sociais promoveram também a necessidade de mudanças teóricas, sendo hoje possível se afirmar que o conceito de deficiência possui diversas abordagens. É importante notar que a forma como se define deficiência está entrelaçada com a forma como a mesma é tratada. Portanto, se ela for definida como algo inerente a pessoa, certamente as ações para superá-la serão também centradas na pessoa; por outro lado se pensarmos a deficiência como algo relacional que envolve a pessoa e o seu meio social, todas as ações de superação

deverão estar centradas nessa relação. O modelo que mais se aproxima da primeira acepção é o modelo médico de Deficiência, enquanto que o modelo social se aproxima mais da segunda.

Na perspectiva do modelo médico (DINIZ, 2007), a deficiência pode ser entendida como a condição física de uma pessoa que provoca perda ou anormalidade nas estruturas ou funções fisiológicas, anatômicas ou psicológicas e que provoca a necessidade de suportes para realização de atividades cotidianas. Essa perspectiva centra a questão da deficiência apenas como uma condição do sujeito. Se uma pessoa com deficiência física não consegue subir uma escada é em função de sua condição, e não pelo o fato da arquitetura da escada não a permitir. O mesmo se aplica a incapacidade de um cego andar pelas ruas de boa parte das cidades brasileiras ou mesmo um sujeito com deficiência auditiva não conseguir assistir aulas em uma escola regular. Nessa perspectiva, os sujeitos são considerados deficientes por não disporem da condição considerada normal e necessária para realização dessas atividades.

Por sua vez, a perspectiva do modelo social de deficiência (DINIZ, 2007) compreende o conceito de deficiência como um fenômeno relacional que se desenvolve na interação do sujeito com o ambiente que o cerca. A deficiência emerge no momento que uma pessoa se relaciona com o aparato estrutural e atitudinal do contexto que a cerca e nessa relação à condição que a impede de realizar algo emerge. Portanto, a deficiência é algo construído socialmente na relação estabelecida entre o sujeito e o mundo que o cerca. Retomando os exemplos anteriores, um cego não consegue andar pelas ruas de boa parte das cidades brasileiras, não apenas por sua condição física, mas sim pelo fato de que na sua relação com essas ruas, a condição adequada para que ele possa se locomover com autonomia não lhe é assegurada. Importante frisar que na presente pesquisa esse modelo teórico será adotado, para tanto será utilizado como referência as ideias de Omote (1994), o qual afirma que:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. (OMOTE, 1994, p. 67/68)

A compreensão de deficiência na perspectiva social se aproxima muito do que Vigotsky chama de deficiência secundária. Da mesma forma que a perspectiva médica se aproxima do conceito Vigotskyano de deficiência primária. Para Vigotsky (1997), deficiência primária diz respeito às limitações de ordem orgânica, como lesões cerebrais, alterações cromossômicas, ou seja, diz respeito a alterações anatômicas e as limitações. Já as deficiências secundárias dizem respeito às consequências psicossociais da alteração de ordem orgânica, ou seja, diz respeito à forma como o contexto sociocultural lida com a condição física da pessoa com deficiência. Nessa última acepção, a deficiência é entendida como um fenômeno social.

Essa classificação de deficiência proposta pelo modelo médico e social e por Vigotsky (1997) se aproximam também do que é definido em 1976, pela Organização Mundial de Saúde – OMS, avalizada pela *Rehabilitation Intemational* em 1980 (AMARAL,1998, p.24):

DEFICIÊNCIA - (impairment) refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função: Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações no nível do órgão.

INCAPACIDADE - (disability) refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência: Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa.

DESvantagem - (handicap) refere-se à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem, pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio.

Adota-se nesse trabalho a perspectiva social de deficiência, bem como o conceito de deficiência secundária de Vigotsky (1997), e o conceito de desvantagem definido pela OMS em 1976, entendendo que em alguma medida eles se aproximam e se complementam. Acolhe-se essa perspectiva, pois, entendida dessa forma, a deficiência passa a ser uma condição social e não apenas uma limitação do sujeito. Essa condição que gera a incapacidade de realização de uma atividade por uma pessoa com deficiência é passível de intervenção. Portanto, são possíveis ações sobre essa condição discapacitante de maneira a permitir que as pessoas com deficiência possam realizar as atividades em seu cotidiano com

autonomia. Essa compreensão é fundamental para se pensar ações de acessibilidade, pois se for limitada a compreensão de que uma pessoa com deficiência não aprende, não trabalha, não se locomove no meio social pelo fato de não estar capacitada para tal, todas as ações voltadas para superar essa condição estarão centradas na pessoa. Sendo assim, certamente será proposto para o estudante que não aprende o uso de tecnologias assistivas, para a pessoa que não consegue desenvolver seu trabalho um trabalho adaptado, para o que não se locomove com autonomia, em função de uma cegueira, por exemplo, o uso de cão guia. Certamente essas ações são importantes e necessárias. Portanto é preciso se compreender que a condição incapacitante não é de responsabilidade apenas da pessoa com deficiência, mas da sociedade que deve ser capacitada/modificada para atendê-la em suas necessidades. Dito de forma brilhante por Palacios (2008):

... no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social... Así, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. (p. 103/104)⁸

Encerrando-se, portanto, esse momento teórico, é possível se afirmar que historicamente o conceito de deficiência evoluiu de uma compreensão centrada no corpo da pessoa com deficiência, uma compreensão “estigmatizante”, “marginalizadora”, para uma compreensão da deficiência enquanto fenômeno social e que diz respeito às formas com que o meio social se relaciona com a pessoa com deficiência. O resultado disso foi a construção de um vasto aparato jurídico, teórico e, sobretudo, de movimentos sociais que lutam pelo direito da pessoa com deficiência.

⁸ Não são as limitações individuais as raízes do problema, mas as limitações da própria sociedade, para prestar serviços apropriados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta dentro da organização social. Assim, se as causas que originam a deficiência são consideradas sociais, as soluções não devem inscrever-se individualmente a pessoa afetada, mas sim devem ser dirigidas para a sociedade. (Tradução nossa)

2.2 ACESSIBILIDADE COMO DIREITO E CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tomando como referência a perspectiva social de deficiência, a acessibilidade pode ser definida como um conjunto de ações que visam promover a superação das condições “discapacitantes” que surgem no uso do espaço social. Segundo a lei 10.098/2000, acessibilidade é

...a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.1).

Essa condição só é possível se compreendermos que a deficiência é uma condição que emerge da relação entre a pessoa com deficiência e o meio no qual ela está inserida, pois dessa forma promover acessibilidade nada mais é que intervir na relação da pessoa com deficiência com o meio que a cerca, de maneira tal que a permita usufruir de forma plena dos espaços e equipamentos utilizados no seu cotidiano.

É vasto o aparato jurídico que define a acessibilidade como o direito garantido por lei, conforme já visto anteriormente neste trabalho. Nesse sentido, a partir de então será dedicada uma atenção especial à legislação que trata da acessibilidade na Educação Superior, que é o foco de análise dessa pesquisa.

Levando a discussão da acessibilidade para o espaço da Universidade, para além das questões arquitetônicas, é preciso também se discutir a remoção das barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais no ambiente acadêmico. As barreiras pedagógicas podem ser definidas como todas as práticas e estruturas pedagógicas que impedem as condições necessárias ao bom desenvolvimento do estudante com deficiência na universidade. Da mesma forma, as barreiras atitudinais dizem respeito às atitudes preconceituosas com relação às pessoas com deficiência e as comunicacionais dizem respeito às dificuldades que impossibilitam a comunicação. Portanto, acessibilidade no espaço da Universidade se configura também como ações que atuem sobre os elementos “dificultadores” da formação do estudante com deficiência, que surgem na sua relação com o espaço acadêmico.

Torna-se importante pontuar que não se trata apenas de uma discussão conceitual e política. Está previsto em lei o direito da pessoa com

deficiência acessar a Universidade e dela usufruir tudo o que para todos é oferecido. Como previsto constitucionalmente, “A educação é um direito **de todos** [...] visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania (grifo nosso)” (BRASIL,1988). Essa mesma carta magna afirma em seu artigo 208, incisos III e V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e criação artística” (p.122). Como forma de reforçar a previsão constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal 9.394/1996, afirma no seu artigo 58, inciso I, que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (p.24). E acrescenta no seu artigo 4, inciso III, que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso é reforçado na modificação mais recente da LDB, que foi instituída pela Lei Federal 12.796 de 4 de abril de 2013, que define no artigo 4º inciso III que o atendimento educacional especializado será ofertado em “todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (p.01).

Dentre os normativos do ordenamento jurídico brasileiro, podemos citar ainda a Portaria MEC, 3.284, de novembro de 2003, que estabelece critérios de acessibilidade como item fundamental para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, tomando como referência a NBR 9050 de 2004. Reforçando ainda mais a legislação já citada o Decreto 7.611 de 2011, que em seu artigo 1º, inciso I, prevê a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

Podemos ainda trazer um trecho do Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência [...], orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p.14). Portanto, não estamos apenas tratando de uma questão

teórica e/ou política, mas de uma discussão sobre garantias de direito previstos em diferentes normativos constantes do ordenamento jurídico brasileiro.

Apesar de toda a legislação que garante o acesso de pessoas com deficiência a educação superior, o baixo número de estudantes com deficiência matriculados nas universidades aponta para o fato de que as ações voltadas para a acessibilidade ainda são ínfimas. Os dados já apresentados na página 25 apontam que apenas cerca de 0,5% das pessoas com deficiência estão nas universidades, isso de um universo de 45 milhões de pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência, segundo o Censo IBGE de 2010. Isso assinala para a necessidade urgente de ações governamentais que garantam a aplicação do que está previsto em lei e que se configurem, sobretudo em políticas de acessibilidade a educação superior.

2.3 MARCOS LEGAIS DA ACESSIBILIDADE

Na norma jurídica brasileira há uma diversidade de documentos que tratam sobre acessibilidade. Muitos deles já foram citados nesse trabalho, porém certamente ainda não foram esgotados. Esse momento será dedicado à apresentação e análise desses documentos, apontando em que medida contribuem para a consolidação dos direitos da pessoa com deficiência.

Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal, no ano de 1985, foi promulgada a Lei Federal 7.405, no dia 12 de novembro, a qual torna obrigatória a colocação do Símbolo Internacional de Acesso (Figura 1) em todos os locais e serviços que atendam os critérios, também estabelecidos na lei, de acessibilidade para uma pessoa com deficiência. O Símbolo Internacional de Acesso se trata de um ícone que lembra uma pessoa cadeirante e deve ser utilizado como sinalização de que o espaço oferece condições adequadas de acesso. O símbolo foi criado durante o XI Congresso Mundial de Reabilitação do Portador de Deficiência, realizado em 1969 pela *Rehabilitation International - RI*. O referido símbolo é bastante popularizado e utilizado em diversas situações que dizem respeito à pessoa com deficiência, como por exemplo, na reserva de vagas em estacionamento ou em cadeiras prioritárias em locais públicos. A Lei em questão é mais relevante pelos critérios que estabelece como condição de acessibilidade do

que pela obrigatoriedade do uso do Símbolo Internacional de Acesso, sobretudo por ser um dos primeiros documentos do ordenamento jurídico brasileiro a tratar dessa questão.

Figura 1 – Símbolo Internacional de Acesso



Fonte: Brasil, 2004, p.20

A constituição de 1988, em seu artigo 214, institui ainda o Plano Nacional de Educação - PNE, que posteriormente foi regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 2001 até 2010. Esse plano traça as metas governamentais para educação na década posterior ao seu lançamento e devia ser tomado como referência para todas as ações governamentais no período. O Plano Nacional de Educação, que está em vigor atualmente, foi aprovado em 3 de junho de 2014 pela Câmara de Deputados e sancionado pela presidenta Dilma em 25 de junho do mesmo ano. Esse plano estabelece as metas de educação para o período de 2014 a 2024, cabendo ao Governo Federal, Estado e Municípios implementar ações para o cumprimento do estabelecido no PNE.

A constituição de 1988 é um marco para o sistema educacional brasileiro, pois nela a educação é posta como um direito fundamental, universal e inalienável. Outra importante contribuição da constituição é a definição das competências e prioridades dos entes federados, o que contribui drasticamente para a sistematização do modelo de organização, responsabilização e financiamento do Sistema Educacional Brasileiro. A constituição de 1988 passa a ser parâmetro norteador de todas as ações governamentais voltadas para a educação no que tange ao objetivo da educação, bem como a forma e o modo que essa educação deverá ser estruturada.

A seção I, do capítulo III, da Carta Magna dedica-se exclusivamente ao tema educação. E já no seu primeiro artigo define que a educação é um direito de todos, e deve proporcionar a possibilidade de pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, cabendo ao Estado à busca pela garantia desse direito (BRASIL, 1988). Dessa definição é possível compreender que qualquer sujeito, em qualquer condição, física, social, política, tem o direito a educação e ao pleno desenvolvimento. Esse direito, estabelecido em constituição, se desdobra em uma série de leis e decretos que materializam, do ponto de vista jurídico, a ideia de educação como um direito de todos. Portanto, essa definição constitui-se o pressuposto básico de todas as leis e decretos ligados à acessibilidade: é preciso oferecer condições que promovam a superação das dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência.

O PNE 2014 a 2024 foi recentemente aprovado e sancionado pela presidência da república, estabelecendo importantes metas a serem alcançadas em seu período de vigência. Em sua meta 4, o PNE propõe universalizar para pessoa com deficiência, com idade de 04 a 17 anos, o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, “com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p.09). Atualmente, existem 843 mil estudantes com deficiência matriculados na educação básica, porém, com a meta do PNE, esse número deve subir para 2,2 milhões. Importante pontuar que esse número ainda não repercute no número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior, tendo em vista a evasão nos níveis anteriores do ensino ou as dificuldades de acessar esse nível da educação nacional.

Outra importante ferramenta governamental voltada para subsidiar as políticas públicas de educação é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse documento prevê ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação, incluindo ações de combate a problemas sociais que afetam os índices de qualidade da educação. Ele foi promulgado pelo decreto 6.094, em 24 de abril de 2007. Uma série de ações foi estabelecida para atender o “Plano de Compromisso Todos Pela Educação”. Desse documento pode-se destacar o programa “Educação especial”, que monitora a entrada e a permanência na escola de pessoas com deficiência atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da

Assistência Social (BPC). Esses são apenas exemplos das mais de 30 ações que devem ser desenvolvidas através de programas específicos que constituem o PDE.

Em 1989, um ano após a promulgação da constituição, foi sancionada a Lei Federal 7.853, que estabelece normas gerais que buscam assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Ele dispõe também sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e define as responsabilidades do Ministério Público no que tange ao direito da pessoa com deficiência. Talvez a maior importância dessa lei resida no seu artigo 8º, no qual se institui como crime quaisquer práticas que dificultam o livre acesso da pessoa com deficiência a serviços públicos. No texto da lei, é considerado crime com reclusão de até quatro anos:

- I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de estudante em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
- II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;
- III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;
- IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, a pessoa portadora de deficiência;
- V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
- VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público (BRASIL, 1989, p.03).

No ano de 1991 foi sancionada a Lei Federal 8.160 que, de maneira muito parecida com a lei 7.405, determina a obrigatoriedade do Símbolo Internacional de Surdez “em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência auditiva, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso” (BRASIL, 1991). O Símbolo Internacional da Surdez (Figura 2) foi adotado pela Federação Mundial dos Surdos⁹ no ano de 1980. O símbolo traz a imagem de uma orelha com uma

⁹ Importante sinalizar que existe diferença entre Surdos e Deficientes Auditivos. Segundo Bisol e Valentini (2011, p.1) “Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.” Segundo os mesmo autores acima citados, do ponto de vista orgânico, não existe diferença entre Surdo e Deficiente Auditivo, são sinônimos que se referem a

faixa atravessada sobre, lembrando muitos outros símbolos proibitivos, como proibido parar, proibido fumar. Esse fato foi motivo de críticas por parte de estudiosos da área. A lei em questão trouxe pouca repercussão e hoje o Símbolo Internacional da Surdez é pouco visto em lugares públicos.

Figura 2: Símbolo Nacional de Surdez



Fonte: Brasil, 2004, pg.20

Sancionada pela Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB é outro importante documento para estruturação do sistema educacional brasileiro, pois, dentre outras coisas, define os princípios norteadores de qualquer ação voltada para o processo de formação dos cidadãos brasileiros. Já no seu artigo primeiro, ela conceitua educação como todos os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.01). Importante notar que essa definição abre um leque de possibilidades de ações voltadas para a educação. No artigo 59, essa lei afirma que as pessoas com deficiência terão asseguradas todas as condições necessárias para adequação dos processos educacionais às suas necessidades específicas.

peças com perda auditiva. Nessa pesquisa será utilizada as duas expressões, dependendo apenas do contexto que serão inseridas.

As Normas Regulamentadoras da Associação Brasileira de Normas Técnicas são também documentos importantes no que tange o tema da acessibilidade. A mais importante delas, que aqui já foi citada, é a NBR 9050 que se trata de um documento de quase 100 páginas, no qual são detalhados todos os critérios técnicos necessários de serem apreciados no processo de projeção, construção e adequação de espaços e equipamentos urbanos para o atendimento de pessoa com deficiência. O documento é bastante criterioso e detalhista, definindo desde as dimensões que devem ser adotadas para a construção de espaços de circulação de uma pessoa em pé, até mesmo o espaço para manobra de uma cadeira de rodas.

Como já discutido anteriormente, acessibilidade não se trata apenas da condição ideal para uso de equipamentos urbanos. Quando se fala em acessibilidade, deve-se levar em conta o uso de todo e qualquer espaço, bem como o uso de equipamentos e serviços, por todo e qualquer indivíduo. Diante dessa compreensão, diversas outras normas regulamentadoras foram publicadas pela ABNT que tratam de acessibilidade. Todas elas definem critérios específicos que devem ser observados para garantia da condição de acessibilidade em espaços específicos. São elas:

- NBR 12255/1990 – Execução e utilização de passeios públicos
- NBR 14020/1997 – Acessibilidade à Pessoa Portadora de Deficiência – Trem de Longo Percurso;
- NBR 14273/1999 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência no Transporte Aéreo Comercial;
- NBR 13994/2000 – Elevadores de Passageiros – Elevadores para Transportes de Pessoa Portadora de Deficiência;
- NBR 14970-2/2003 - Acessibilidade em Veículos Automotores - Diretrizes para avaliação clínica de condutor;
- NBR 14970-3/2003 Acessibilidade em Veículos Automotores - Diretrizes para avaliação da dirigibilidade do condutor com mobilidade reduzida em veículo automotor apropriado;
- NBR 14970-1/2003 Acessibilidade em Veículos Automotores - Requisitos de Dirigibilidade;

- NBR 14021/2005 - Transporte - Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano;
- NBR 15250/2005 - Acessibilidade em caixa de auto-atendimento bancário;
- NBR 15290/2005 - Acessibilidade em comunicação na televisão;
- NBR 15320/2005 - Acessibilidade à pessoa com deficiência no transporte rodoviário;
- NBR 14022/2006 - Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiros;
- NBR 15450/2006 - Acessibilidade de passageiro no sistema de transporte aquaviário;
- NBR 15599/2008 - Acessibilidade - Comunicação na Prestação de Serviços.

Há uma grande discussão em torno do cumprimento das normas regulamentadoras que tratam sobre acessibilidade. Alega-se um alto custo para adequação dos projetos e das construções já realizadas a fim de garantir os critérios estabelecidos nas NBR. Alega-se ainda que muitas vezes essas intervenções são para atender um número muito reduzido de pessoas. Sobre essa questão alguns pontos podem ser observados: 1. Momento de intervenção: o custo será extremamente reduzido se os projetos forem pensados de acordo com as NBR, pois o custo de construção dentro dos padrões é por demais reduzido quando comparado com obras de adequações a espaços já construídos; 2. Adoção do Modelo Universal como alternativa aos projetos exclusivos para pessoas com deficiência, pois o modelo universal preconiza a construção de ambientes, produtos, programas e serviços que podem ser usados, na maior medida possível por todas as pessoas; 3. Direito estabelecido em lei que garante as pessoas, ainda que seja apenas uma, o direito de pleno acesso e uso dos equipamentos disponíveis no meio social. Acerca dessas reflexões Barcellos e Campante (2012) afirmam:

É evidente que a realização de medidas de acessibilidade envolve custos: assim como acontece com a realização de qualquer direito fundamental. Não se trata de uma novidade e o Direito tem instrumental próprio para lidar com isso. Em segundo lugar, a utilização desse argumento como um bloqueio ao próprio enfrentamento da questão parece um resquício do modelo tradicional de deficiência, em que o ônus da acessibilidade decorria de condições médicas e da anormalidade das pessoas com deficiência, sendo os gastos associados a ela custeados por mera benevolência da sociedade [...] Por fim, e em terceiro lugar, o argumento dos custos funda-se muitas vezes em um erro de fato quanto às medidas necessárias à

concretização da acessibilidade. Isso porque ela não leva em conta um dado, bastante simples e até intuitivo, de que o momento em que se pretende implementar as medidas é o fator que mais decisivamente afeta a magnitude das despesas envolvidas, e não as medidas em si. (p. 184)

Seguindo a compreensão de que acessibilidade não se limita as condições das estruturas dos edifícios urbanos, mas também, entre outras coisas, a condição de chegar até eles, em 29 de junho de 1994 foi sancionada a Lei Federal 8.899, que estabelece a gratuidade no transporte interestadual à pessoa com deficiência. Essa lei atrelada as NBR's 14970-1/2003, 14970-2/2003, 14970-3/2003, que tratam das condições de acessibilidade em veículos automotores, cria a condição adequada para que a pessoa com deficiência possa transitar de forma segura entre os estados da federação. Ademais, a Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005, dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia, o que impede que qualquer pessoa ou estabelecimento impeça a entrada pessoa com deficiência visual em um espaço público com seu cão guia.

É possível ainda se falar da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil, tornando-a um importante instrumento de acessibilidade, pois é fundamental que além de chegar aos espaços e equipamentos públicos pessoa com deficiência possa utilizá-los, e para tal a comunicação é algo fundamental.

Como é possível perceber no que até aqui foi apresentado, é vasto o ordenamento jurídico que trata da questão da acessibilidade no Brasil. Entretanto, têm-se consciência de que o conjunto de leis até agora apresentadas, apesar de estabelecerem importantes determinações que muito contribuem para garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência, por si só não se constituem enquanto política pública de fato. É preciso, no entanto, que outras ações sejam executadas para se garantir o que está previsto na lei.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Política pública pode ser definida como um conjunto de ações de atores coletivos ou individuais que baseados em representações e amparados por instituições buscam a realização de processos e ações a fim de atingir resultados específicos para a coletividade (LASCOURMES & LE GALÈS, 2012). Nessa perspectiva, política pública se define pelo agente receptor, qual seja a coletividade, e não pelo agente executor da política. Por outro lado, ela também pode ser definida como a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (LOPES & AMARAL, 2008). É possível ainda unir essas duas perspectivas e pensar um conceito de Política Pública como o conjunto de ações do estado e de entes sociais que, baseados em concepções e representações, amparados por instituições públicas ou privadas, realizam ações que visam ao bem-estar da sociedade. Parece didático para nossa análise a concepção que compreende o Estado como o grande provedor das políticas públicas e a sociedade de maneira geral como o ente provocador e receptor dessas ações. Dito isso, passa-se a análise das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior.

3.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO SÉCULO XXI

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris no mês de outubro no ano de 1998 indicava a preocupação do mundo em relação ao desequilíbrio da oferta da Educação em Nível Superior em todo o mundo. Em alguma medida, em todos os países do mundo, eram marcantes as dificuldades relacionadas ao financiamento, à igualdade nas condições de acesso e permanência, às condições de trabalho e gestão de pessoas, ao acesso ao mercado de trabalho pelos egressos, às condições de pesquisa e extensão e à relevância dos programas oferecidos (UNESCO, 1998). Neste importante evento foi criada a

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI e todos os países participantes se tornaram signatários.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior conclama, então, seus países signatários a fortalecerem a educação superior e a retomar essa modalidade de ensino como um importante instrumento de transformação sociocultural e econômica. Já no seu preâmbulo o documento sinaliza:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. (UNESCO, 1998, p. 2)¹⁰.

No Brasil, a conclamação da Declaração sobre Educação Superior reverbera na construção e fortalecimento de uma política estatal voltada para a estruturação desse nível de ensino, sobretudo no processo de criação e interiorização de Universidades Públicas Federais. Sobre esse momento histórico Buarque (2003) aponta que:

Chegamos ao início do século XXI com um governo comprometido com a educação, ainda que sem recursos suficientes para atender a toda a demanda. Sobretudo, estamos vivendo um momento único na história, quando a sociedade brasileira parece ter despertado para a importância da educação, mesmo que não confiando no papel da universidade, que o povo vê como uma entidade de acadêmicos aristocráticos em meio ao mar do baixo nível educacional da população (p.24).

A política brasileira de fortalecimento da Educação Superior materializa-se, sobretudo, a partir de 2003, com o processo de expansão das Universidades Federais e dos Institutos de Ensino Superior. De 2003 até 2010 o número de universidade no Brasil subiu de 45 para 59, representando um aumento de 27% no número de instituições. Com isso, houve uma importante ampliação no número de municípios atendidos passando de 114 em 2003 para 237 no final de 2011, um aumento de mais de 100%. Foram criadas 14 novas universidades até 2010, totalizando mais de 100 novos *campi* universitários (Quadro 1).

¹⁰ No alvorecer do novo século , se observa uma demanda por educação superior sem precedentes , acompanhada por uma grande diversificação da mesma , e uma maior tomada de consciência da importância fundamental deste tipo de educação tem para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para a construção do futuro, de frente para as novas gerações que devem estar preparadas com novas habilidades e novos conhecimentos e ideais (Tradução nossa).

Quadro 1– Universidades Federais Brasileiras no período 2003 a 2010

ANO	QUANTIDADE
2003	45
2004	45
2005	51
2006	53
2007	53
2008	55
2009	57
2010	59
Total	59

Fonte: MEC/REUNI

Já os Institutos Federais de Ensino (IFE) sofreu uma ampliação ainda maior do que a das Universidades. Existiam no Brasil, até o ano de 2002, 354 (trezentos e cinquenta e quatro) IFEs que atendiam 321 (trezentos e vinte e um) municípios. Entre 2003 e 2012 foram criados novos 208 (duzentos e oito) IFEs, o que ampliou para 562 (quinhentos e sessenta e dois) o número de Institutos em todo o Brasil. O número de municípios atendidos subiu de 321 (trezentos e vinte e um) para 512, o que gera um crescimento de quase 60%. A figura 3 ilustra o contraste entre o número de IFEs que existiam até 2002 e os que foram criados até 2010.

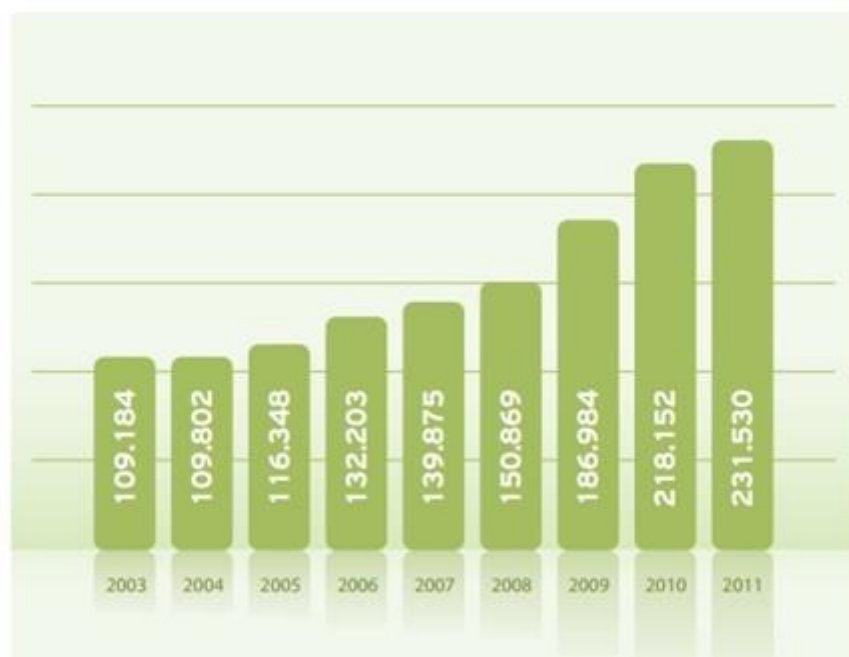
Figura 3 – Mapa de criação dos novos Institutos Federais



Fonte: MEC/Reuni

O impacto direto do processo de ampliação das Instituições de ensino Superior e que se configura como uma ação direta de democratização de acesso a Educação Superior é o aumento significativo da oferta de vagas nos cursos das instituições. A figura abaixo (Figura 4) ilustra a oferta de vagas em cursos presenciais nas Universidades Federais entre os anos de 2003 e 2011. Os dados demonstram que no período houve uma ampliação de mais de 120.000 (cento e vinte mil) vagas, o que corresponde a uma ampliação de 100% das vagas ofertadas em 2003.

Figura 4 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas Universidades Federais de 2003 a 2011



Fonte: Censo/Inep

O processo de ampliação da rede de educação superior no Brasil se configura como uma política de democratização de acesso à Educação Superior à medida que cria novas possibilidades de vagas para que indivíduos adentrem nos cursos oferecidos por essas instituições. Obviamente que apenas a criação das instituições não se configura como garantias de acesso, outras ações foram necessárias para que o processo de democratização se efetivasse. Nesse sentido, o próximo item desta pesquisa analisará outras ações que se configuram como políticas de acesso e permanência de estudantes na educação superior, sobretudo estudantes com deficiência que é o foco dessa análise.

3.2 – POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Programa Incluir do Governo Federal se configura como uma ação mais efetiva para garantia da acessibilidade. Ele se constitui como um conjunto de políticas de financiamento de ações ligadas à acessibilidade nas Universidades Federais - UFs e Institutos Federais de Educação Superior - IFES. O programa inicialmente se efetivava através de chamadas públicas para financiamento de ações ligadas a acessibilidade nas UFs e IFES, mas desde 2011 foi destinada uma verba específica no orçamento de cada Universidade. O programa estimula a criação de Núcleos de Acessibilidade nos Institutos e Universidades. Esses Núcleos devem ser responsáveis pela gestão de ações que garantam a inclusão da pessoa com deficiências nas instituições.

O último edital do programa Incluir, publicado no ano de 2010, disponibilizou R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais). Em 2012, já com a destinação da verba como parte do orçamento para cada Universidade, foram investidos R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) e no ano de 2013 esse valor subiu para R\$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais) (BRASIL, 2010). Todo esse montante foi designado para o financiamento de projetos que contemplassem as seguintes ações nas IFES e UFs:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes;
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações (BRASIL, 2010, p.02).

Todas as ações cobertas pelo o edital dizem respeito à superação de condições impeditivas do pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência na universidade. É possível relacionar as propostas de ações do referido programa com as categorias de acessibilidade apontadas por Sasaki (2009) como principais dentro da Universidade. É possível se pensar em acessibilidade arquitetônica quando o edital se refere a eliminação de barreiras físicas, como é possível se pensar em acessibilidade pedagógica e comunicacional quando se refere a

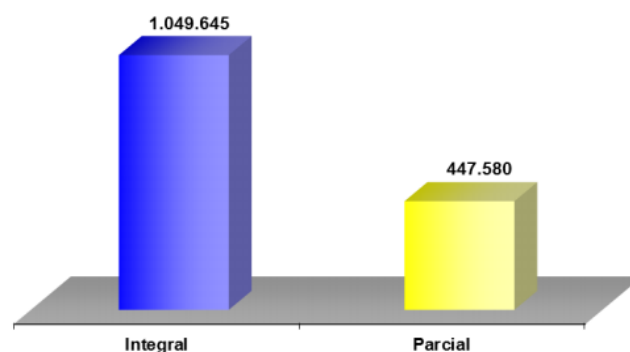
promover a eliminação de barreiras pedagógicas. No próprio documento Orientador do Programa Incluir, no Item V, são definidos os eixos orientadores das ações e as categorias de acessibilidade apontadas por Sasaki (2009), aparecendo:

a) infra-estrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal. b) currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras. (BRASIL, 2013, p.13)

Outro importante programa do governo federal que pode ser analisado enquanto política de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior é o Programa Universidade para Todos - ProUni. Trata-se de um programa do Ministério da Educação – MEC, criado pela lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes sem diploma de nível superior. Podem participar do ProUni os estudantes brasileiros que não possuam diploma e que atendam requisitos estabelecidos pelo programa, e dentre eles destaca-se a pessoa com deficiência. Na verdade, o programa reserva bolsas para as pessoas com deficiência. Esse percentual é definido proporcionalmente ao número de cidadãos pretos, pardos e indígena, por unidade da federação, segundo o censo IBGE (BRASIL, 2005).

Nesses cerca de 10 anos do ProUni, mais de 1,5 milhões de bolsas de estudo já foram oferecidas, sendo que 70% delas foram bolsas integrais e apenas 30% bolsas parciais (Figura 5).

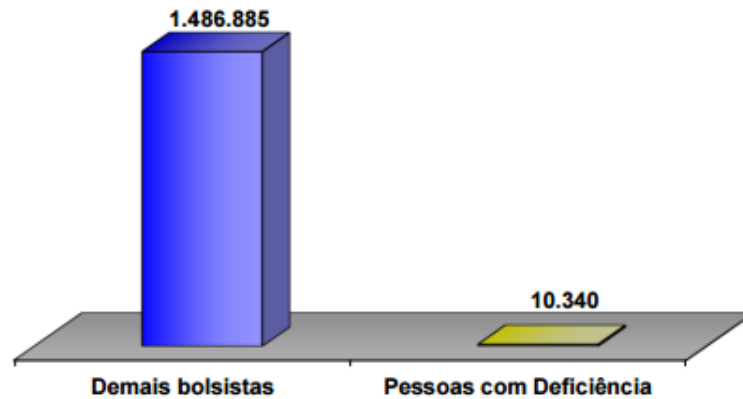
Figura 5 - Bolsistas ProUni 2005-2º/2014



Fonte: Sisprouni, 2015

Das cerca de 1,5 milhões de bolsas que foram disponibilizadas, um número bastante reduzido foi para pessoas com deficiência, mais exatamente 10.340 (Figura 6).

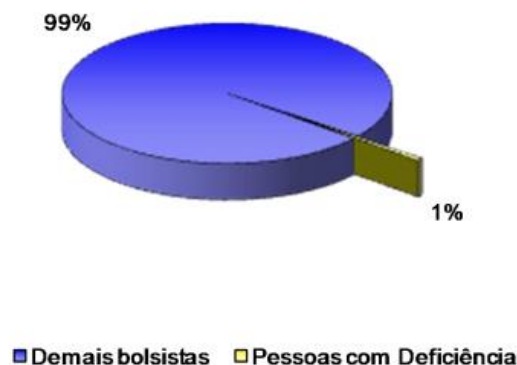
Figura 6 - Bolsistas Prouni 2005-2º/2014



Fonte: Sisprouni, 2015

Observa-se que o percentual do número de bolsas recebidas por pessoas com deficiência é muito baixo em relação ao percentual de bolsistas contemplados (Figura 7). Talvez os dados relacionados ao número de pessoas com deficiência inscritas no processo seletivo permitam importantes reflexões, mas não foi possível acessar esses dados durante a escrita deste trabalho.

Figura 7 - Bolsistas Prouni 2005-2º/2014



Fonte: Sisprouni, 2015

Outra importante ação do governo federal nos últimos anos que também pode ser analisada enquanto política de acessibilidade e permanência é o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Trata-se de um conjunto de ações que visam à expansão e estruturação da rede federal de educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de Abril de 2007, que estabelece no seu 1º artigo que:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O Reuni foi lançado enquanto política federal, mas foi facultadas as Universidades a prerrogativa de aderir ou não ao chamado “Pacto Reuni”. Pactuando com o Reuni, as Universidade passariam a receber verbas extras para estruturação e ampliação ao mesmo tempo em que assumiriam o compromisso de promover ações com vistas a atingir as metas estabelecidas no Pacto.

O Reuni estabeleceu metas importantes para a ampliação das vagas em cursos de graduação, bem como na redução das taxas de evasão e no uso de vagas ociosas. Essas metas por si só trouxeram contribuições importantes no que tange o acesso e permanência nas Universidades, visto que o aumento de vagas inevitavelmente aumentam também as possibilidades da pessoa com deficiência adentrar a Universidade. Para além disso, o item V do artigo 5º do decreto instituidor do Reuni, estabelece como diretriz para as Universidades participantes do Reuni que elas deverão atuar na ampliação das políticas de inclusão.

Em cerca de oito anos do Reuni, o número de *campus* universitário e Institutos federais aumentou significativamente. Em 2002, existiam 354 campi de Institutos Federais no Brasil, em 2010 esse número aumentou para 512, ou seja, foram criados 158 novos *campus*. Já o *campus* das Universidades Federais eram 148 em 2002, e em 2010 passaram para 274, um aumento de quase 100%. Sem dúvidas, o aumento das vagas nas IFEs e UFs ampliou significativamente a possibilidade de uma pessoa com deficiência ingressar na Educação Superior.

Apesar de não disponibilizar uma cota específica para pessoa com deficiência, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES é outro importante programa de acesso e permanência nas Universidades Federais. Trata-se de um programa de financiamento de cursos de graduação para estudantes matriculados em Universidades não gratuitas. De uma forma simplificada, o programa paga o curso de graduação para o estudante que, após a sua conclusão, terá um período de 18 meses para começar a pagar o financiamento. O prazo de pagamento poderá ser de até três vezes o período financiado, acrescido de 12 meses. Então, se o estudante financiou 48 meses de curso, ele poderá pagar em até 156 meses.

O programa se configura como uma importante política de complementação a rede pública de educação superior, visto que amplia de forma significativa a possibilidade do ingresso de estudantes em instituições avaliadas de forma positiva pelo MEC. No ano de 2013, chegou-se a mais de um milhão de contratos de financiamentos nos últimos quatro anos do programa (Quadro 2).

Quadro 2 – Ampliação de contratos de financiamento FIES no período 2010 a 2013

ANO	QUANTIDADE
2010	76.170
2012	154.157
2012	375.730
2013	423.050
Total	1.029.107

Fonte: FNDE

De maneira geral, os programas acima citados se configuram como importantes políticas de acesso e de permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, na medida em que criam ferramentas que contribuem para a superação dos obstáculos encontrados pelos estudantes no seu percurso formativo, sobretudo o programa Incluir, que se constitui como uma política específica para os estudantes com deficiência. Porém, é preciso mensurar em que medida as ações implementadas ao longo da escolarização têm sido suficiente para que os estudantes com deficiência que ingressam na educação básica consigam dar prosseguimento em seus estudos, adentrando na Educação Superior.

4. ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Acessibilidade diz respeito à condição de pleno uso dos espaços e serviços oferecidos em um meio social. Portanto, para ser acessível um espaço ou serviço precisa oferecer as condições necessárias para que qualquer pessoa, independente de sua condição física, possa usá-lo ou acessá-lo de forma autônoma, sem a necessidade da ajuda de outras pessoas, e de forma plena, ou seja, com a possibilidade do usufruto máximo que aquele serviço ou espaço possa oferecer. Quando pensamos na educação superior, a compreensão deve ser a mesma: as instituições que ofertam esse nível de ensino precisam oferecer as condições necessárias para que qualquer pessoa possa usar, de forma plena e autônoma, os serviços e espaços oferecidos pela Universidade.

Não muito diferente do que ocorre nos espaços sociais, não é incomum nas Universidades a configuração de situações que se apresentam como grandes barreiras no percurso formativo de uma pessoa com deficiência. De maneira muito didática, o professor Sasaki (2009) define categorias comuns à maioria das Universidades e que, se superadas, criam a condição adequada para que a maioria das pessoas com deficiência possa desenvolver seu percurso formativo sem maiores problemas. Segundo o professor, é preciso que as Universidades ofereçam acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica. A partir desse momento, cada uma dessas categorias será trabalhada de forma mais detalhada.

4.1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

Quando se pensa no espaço da Universidade, é possível se entender que todo e qualquer instrumento, ou até mesmo atitude da comunidade acadêmica, de alguma maneira, influencia no processo formativo dos estudantes. As interações, a estrutura física, as relações estabelecidas naquele espaço, as atitudes da comunidade acadêmica, a estrutura curricular, as metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula, são elementos que contribuem em alguma medida para o processo de aprendizado de todos os envolvidos. No sentido de organizar todos os

elementos que compõem o espaço da Universidade e que de alguma maneira influenciam no processo de formação do estudante dentro da universidade, tornando-o mais ou menos acessível, o professor Sasaki (2009) definiu suas categorias de análise, dentre as quais nesse momento será discutida acessibilidade arquitetônica.

Segundo Sasaki (2005), um espaço arquitetonicamente acessível é aquele livre de barreiras ambientais físicas, que permite aos sujeitos total locomoção com autonomia e livre de impedimentos estruturais, independente de sua condição física. Isso significa que, mesmo uma pessoa numa cadeira de rodas e com limitações de locomoção, o espaço deve oferecer condições para que ela possa acessá-lo sem que sua condição física seja limitante em seu processo de deslocamento. De maneira ainda mais prática, é preciso que as instalações sejam pensadas de maneira tal que atenda a condição necessária de locomoção de qualquer sujeito em qualquer condição física.

O lastramento técnico necessário para definir os parâmetros da acessibilidade arquitetônica é encontrado na NBR 9050/2004. Esse instrumento jurídico define todos os parâmetros necessários para que edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos sejam considerados acessíveis. O documento define em seus objetivos que “todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, devem atender ao disposto nesta Norma para serem considerados acessíveis” (BRASIL, 2004, p.1).

A definição de acessibilidade trazida na lei 10.098/2000 pode ser facilmente enquadrada na categoria de acessibilidade arquitetônica, pois ela se limita a compreender que acessibilidade diz respeito à oferta de condições de utilização e pleno uso dos espaços, mobiliários, equipamentos e edificações. É mais um importante instrumento jurídico, mas que não consegue dar conta de todos os elementos que constituem de fato o conceito de acessibilidade definida por Sasaki.

Importante notar que a acessibilidade arquitetônica constitui-se condição *sine qua non* para que todas as outras ocorram. Assim, para que efetivamente a pessoa com deficiência possa usufruir de uma aula acessível, ser assistida por pessoas com atitudes condizentes com uma condição de acessibilidade atitudinal, bem como possa ser contemplada por políticas acessíveis, antes de qualquer coisa é preciso que ela possa chegar e adentrar de forma efetiva

os espaços onde esses serviços ou atitudes estejam ocorrendo. Dessa forma, a acessibilidade arquitetônica se torna primordial para que todas as outras ocorram. A esse respeito, Nonato (2011) afirma que:

As condições acessibilidade arquitetônica funcionam como pressupostos essenciais ou plataformas para que as pessoas com deficiência ganhem autonomia nos mais diversos escalões no mundo social e econômico. Elas permitem que essas pessoas planifiquem suas existências, garantam seus ideais de vida. Educação, saúde, trabalho, lazer etc, são direitos essenciais de todo e qualquer cidadão, mas no caso específico das pessoas com deficiência, o exercício pleno desses direitos depende necessariamente da efetividade dos direitos humanos de acessibilidade. (p.143)

É preciso, portanto, que a pessoa com deficiência possa chegar e adentrar os espaços para que então possa efetivamente usufruir de forma indistinta de sua condição como cidadão. Importante pontuar que todo e qualquer espaço, não apenas o da Universidade, precisa ser pensado para que essa condição ocorra. Se a Universidade for arquitetonicamente acessível, mas a rua na qual a mesma se localiza não o for, certamente as pessoas com deficiência não conseguirão chegar livre e autonomamente nesse espaço acadêmico. Se o espaço interno de uma empresa na qual uma pessoa com deficiência trabalha for acessível, mas o prédio no qual a empresa está instalada não, a pessoa não conseguirá assumir com autonomia seu posto diariamente.

Além disso, é preciso compreender que a vida de uma pessoa com deficiência não é diferente do que ocorre com qualquer outra pessoa, se constitui de momentos de trabalho, estudo, lazer e todas as outras coisas que o dia a dia de qualquer cidadão pode oferecer. Dessa forma, é preciso que os espaços de lazer e de entretenimento sejam também acessíveis. Por vezes se pensa em condições de acessibilidade nas Universidades, nas empresas, mas não se pode perder de vista que “muitas pessoas com deficiência não podem ter acesso aos logradouros turísticos e aos empregos disponíveis no setor, porque existem, nos ambientes de lazer, recreação e turismo do país, os seis tipos de barreiras” (SASSAKI, 2003, p. 35).

Pensando no espaço da Universidade, é preciso se garantir que os estudantes, em qualquer condição física, possam sair de suas casas, percorrer ruas, calçadas, acessar os ônibus, táxis, ou qualquer veículo e chegar até sua Universidade. É preciso ainda garantir que possam adentrar esse espaço, circular

por seus pavilhões, espaços administrativos, banheiros, bibliotecas, descer aos pisos inferiores e subir aos superiores sem qualquer limitação em função de sua condição física. É fundamental também que possam sentar-se de forma adequada em sala de aula, nos laboratórios, nas recepções dos espaços administrativos, nos bancos e poltronas dos refeitórios e espaços de lazer. De maneira geral, as condições estruturais devem ser pensadas de maneira que qualquer sujeito possa ir e vir de sua casa a Universidade e por lá realizar as atividades comuns ao espaço universitário, sem que sua condição o impeça da plena realização de qualquer atividade. Certamente que não faltam os aparatos tecnológicos e jurídicos para que isso ocorra.

Dando-se condições para que as pessoas com deficiência cheguem e acessem os espaços e mobiliários, é preciso que outras condições também sejam pensadas para que a condição física do sujeito não seja limitadora do pleno desenvolvimento de suas atividades diárias. Outro importante elemento que deve ser pensado é a acessibilidade comunicacional, o qual será foco agora da discussão.

4.2 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

A interação entre os sujeitos é algo imprescindível no dia a dia. No trabalho, na escola ou no cinema, comunicar-se é uma atividade fundamental na vida diária de qualquer sujeito. Ele o faz no trabalho, na escola, no trânsito, no almoço, no supermercado. Em boa parte das ações que se realiza no cotidiano social, a comunicação parece ser algo indispensável. Porém, a comunicação só se efetiva quando os signos utilizados são comuns aos sujeitos partícipes do processo comunicativo. É preciso que haja um comunicador que emita uma mensagem, um receptor que a receba e interpreta e, por fim, a mensagem certamente baseada em signos comuns ao emissor e receptor. Quando os signos não são comuns aos dois, essa comunicação provavelmente não ocorrerá ou ocorrerá com ruídos, com equívocos.

Esse pequeno resumo no processo de como se dá a comunicação aponta para a necessidade da disposição de signos entendíveis em qualquer processo de comunicação. Certamente que se o processo de comunicação for

tentado através de signos que não sejam do rol de conhecimento do receptor, corre-se o risco de não haver compreensão ou que essa aconteça de forma equivocada. De forma mais simples, se é pretensão de alguém comunicar algo, é preciso se certificar que quem irá receber essa comunicação entenderá o que está sendo comunicado.

Pensando então na acessibilidade comunicacional, é preciso se garantir que as mensagens do cotidiano social sejam acessíveis a todos. As linguagens e signos devem ser diversos o suficiente para que qualquer sujeito, em qualquer condição física, possa entender o que está sendo transmitido. De forma mais direta, para que um usuário da Libras¹¹ entenda que o está sendo comunicado, é preciso que o conteúdo esteja em sua língua. Do contrário, criaremos espaços onde a comunicação não ocorrerá de forma devida.

Segundo Sasaki (2005, p.23), para ter acessibilidade comunicacional um espaço precisa estar livre de barreiras

na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). (p.23)

É preciso, portanto, garantir a oferta de todos os meios existentes de comunicação de maneira tal que qualquer pessoa possa, em um dado espaço, se comunicar independente de sua forma de linguagem. Uma pessoa cega em uma universidade provavelmente irá requerer leitores de conteúdos ou que o material lhe seja entregue em braille. Por sua vez, uma pessoa com baixa visão irá requerer material com escrita ampliada, da mesma forma que o usuário de Libras requisitará a interpretação de tudo que estará lhe sendo comunicado de modo oral.

É preciso se atentar, então, para as diversidades de condições necessárias de serem atendidas para que um espaço efetivamente tenha acessibilidade comunicacional. Em uma Universidade, além das aulas, é preciso a

¹¹ A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua usada por parte da comunidade surda brasileira. Reconhecida desde 2002 (Lei nº 10.436, de 24 de abril) como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas surdas no Brasil, pode ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. A LIBRAS apresenta todos os componentes das línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos. Preenche, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico. (BRASIL, 2009, pg.11).

garantia das ferramentas de comunicação que atenda a todos nos mais diversos espaços (bibliotecas, laboratórios, espaços administrativos, espaços virtuais de aprendizagem, dentre outros). A comunicação acessível deve também ser preconizada ao se elaborar sites, murais e instrumentos de avaliação utilizados pelos estudantes, bem como ao se promover o atendimento ao público e todo e qualquer instrumento ou serviço que se pré-disponha a estabelecer processo comunicativo. Em termos legais, é possível citar o artigo 2º do decreto 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, quando define que:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (BRASIL, 2000).

Outro importante instrumento jurídico que trata dessa questão é o Decreto 5.296 de 2004. Ele estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e dedica o capítulo VI a normatização de parâmetros que garantam acessibilidade comunicacional a serviços e instrumentos dos mais diversos, da iniciativa pública e privada. Define, por exemplo, o uso de legendas embutidas, a transcrição para Libras e áudio descrição em salas de espetáculos e serviços que envolvam vídeo comunicação.

Pensando no espaço da Universidade, a acessibilidade é algo imprescindível, pois é um local de produção e socialização de conhecimento. “É responsável pelo processo de criação e disseminação, tanto de novos conhecimentos quanto de novas tecnologias, através de pesquisa básica, pesquisa aplicada, desenvolvimento e engenharia (CHIARINI; VIEIRA, 2012, p. 118). Além disso, é espaço de troca de experiência, de formação de cidadãos e interações sociais. Para que todos esses processos ocorram, é fundamental que haja da forma mais qualificada possível a comunicação no espaço acadêmico.

Portanto, acessibilidade comunicacional diz respeito à oferta de condições para que a comunicação, fundamental para os processos cotidianos, sobretudo no espaço da Universidade, ocorra de forma efetiva. Para, além disso, é preciso oferecer aparatos que coloquem no mesmo patamar de qualquer cidadão as

pessoas com deficiência, fazendo com que sua condição física não seja limitadora do processo comunicacional.

4.3 ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL

A garantia para deslocar-se e acessar os espaços, mais a garantia de poder se comunicar não são suficientes, é preciso ir além. Se a pessoa com deficiência conseguiu chegar onde queria e conseguiu a informação que queria, é preciso agora garantir que ela possa executar o que quiser. Assim, quando um estudante com deficiência consegue sair de sua casa e chegar até a Universidade, quando ele consegue se informar sobre sua sala e suas aulas, ele precisa ainda que existam instrumentos à sua disposição que o permitam realizar as atividades que serão exigidas em seu processo formativo.

Acessibilidade instrumental, como o próprio nome já sinaliza, diz respeito ao uso pleno dos instrumentos utilizados pela pessoa com deficiência. Segundo Sasaki (2005), para que essa condição seja alcançada não pode haver

barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.), de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.) e de outras áreas de atuação (SASSAKI, 2005, p.23).

Hoje já existe definição para o conjunto de instrumentos utilizados para auxiliar o processo de adaptação da pessoa com deficiência na execução de alguma atividade: a chamada Tecnologia Assistiva. Segundo Bersch (2013):

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão [...]. A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. (p.02)

As tecnologias assistiva se apresentam como uma possibilidade para garantia da acessibilidade instrumental. As possibilidades de uso de instrumentos

são enormes e podem ser pensadas para atender as necessidades de cada estudante. Existem desde lupas para ampliação de textos que auxiliam a pessoa com baixa visão, até mesmo sofisticados leitores textuais capaz de verbalizar livros completos. Como aponta Galvão Filho (2012),

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, utilizados como Tecnologia Assistiva, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada estudante com necessidades educacionais especiais presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, e inúmeras outras possibilidades com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados estudantes com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se com seus colegas. (p.68)

Como bem afirma o professor Galvão Filho, os recursos de tecnologia assistiva não necessariamente precisam se constituir enquanto instrumentos de alto valor econômico e emprego de sofisticadas tecnologias. Por vezes instrumentos simples e de baixo custo conseguem dar conta da real necessidade de alguns estudantes. O que parece ser mais importante é a compreensão de que a condição desses sujeitos se constitui enquanto condição social e, portanto, passível de superação. Para tanto é preciso que os instrumentos necessários para que sua condição física não seja impedidora de seu desenvolvimento sejam ofertados, ou seja, é preciso que haja acessibilidade instrumental.

Quando pensamos nesse aspecto da acessibilidade na Universidade, isso se torna ainda mais importante. Para que os estudantes com deficiência possam realizar as atividades do cotidiano universitário é preciso que todo o aparato instrumental que atenda suas necessidades esteja disponível. A título de exemplo, possivelmente para a pessoa com deficiência visual seja necessário equipamentos tecnológicos leitores de textos capazes de transformar o material escrito em áudio; para uma pessoa com deficiência física seja necessário plataformas reguladoras de altura nos laboratórios. De uma forma geral, os instrumentos precisam ser pensados para a condição de cada estudante com deficiência. O mais relevante talvez seja a compreensão de que todos os instrumentos necessários para o pleno

desenvolvimento dos estudantes com deficiência na Universidade deverão ser adquiridos e disponibilizados.

4.4 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA

Segundo Sasaki (2005), acessibilidade programática diz respeito a não existência de barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um modo geral. Pode-se dizer que a acessibilidade programática constitui-se no ordenamento jurídico que garante a pessoa com deficiência as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Efetivamente, para que se tenha acessibilidade programática, as leis, normas, regulamentos e estatutos devem ser construídos de maneira tal que atenda todo e qualquer sujeito. Quando se pensa, por exemplo, no regimento interno de uma Universidade, ele deve ser construído levando-se em conta que toda e qualquer pessoa poderá usufruir dos direitos previstos nesse regimento, bem como realizar as obrigações previstas independentes de sua condição física. Então, se um regimento prevê que é obrigação de todos conhecer o próprio regimento, ele deve ser disponibilizado de maneira que uma pessoa cega, surda ou em qualquer outra condição possa acessá-lo e tomar conhecimento de suas definições.

Nesse quesito, o Brasil parece estar caminhando a passos largos. Como já mostrado nesse trabalho, o ordenamento jurídico brasileiro apresenta um vasto instrumental capaz de subsidiar diversas ações que buscam a garantia de condições para que as pessoas com deficiência possam desenvolver-se de forma efetiva e autônoma. Porém, as leis se constituem apenas como instrumentos para desenvolvimento da política. A política pública só se efetiva quando todas as outras condições para que ela ocorra sejam também asseguradas.

4.5 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Silva e Santos (2014) afirmam que “o preconceito pode ser entendido como uma atitude hostil a objetos determinados e se expressa por generalização e juízos imprecisos” (p.25). Expandindo-se a compreensão, se pode dizer que atitudes preconceituosas respaldam-se na crença da existência de um modelo padrão. Essas atitudes são por vezes executadas de forma automatizada: se algo foge ao padrão no qual se acredita, esse algo certamente não será bem aceito. Portanto, cria-se um modelo, um estereótipo, e tudo e todos que fogem a esse estereótipo recebem uma atenção diferenciada que, por vezes, será equivocada, preconceituosa, produzindo um estranhamento. “A deficiência provoca esse estranhamento que leva ao preconceito” (SILVA & SANTOS, 2014, p.28).

A “inacessibilidade atitudinal” diz respeito a atitudes preconceituosas na lida com a pessoa com deficiência. É a expressão do estranhamento diante do contato com uma pessoa que foge ao padrão pré-determinado. Nas palavras de Sasaki (2005), uma situação com acessibilidade atitudinal diz respeito a uma condição “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana” (p.6).

Importante pontuar que atitudes preconceituosas são resultantes de um processo histórico de construção de um modelo considerado padrão, que subjugava à condição de exclusão todos aqueles que fogem a esse modelo, colocando-os numa condição de “inacessibilidade” e impedimento para o trabalho, o estudo e todas as outras possíveis atividades em uma sociedade. Evocando mais uma vez Silva e Santos (2014):

Estereótipos e ideologias levaram ao longo do tempo a uma estigmatização profunda das pessoas com deficiência, observa-se a reprodução dos mecanismos de exclusão social reforçados pelas representações de incapacidade que subtraem ou impedem a experiência e participação da pessoa com deficiência na sociedade. Isso não se dá apenas no âmbito das interações sociais como também no descumprimento da legislação, na falta de acessibilidade, etc. (p.29).

Para se pensar, portanto, em acessibilidade atitudinal, é preciso se compreender a necessidade de superação dos estereótipos historicamente construídos e que, por vezes, excluem dos processos sociais as pessoas com

deficiência. É preciso perceber que a crença na incapacidade da pessoa com deficiência realizar determinadas atividades a exclui da possibilidade de tentar e aprender a fazê-lo. Quando o professor Sasaki (2005) define essa categoria como importante no processo de construção de uma sociedade acessível, ele está expressando a compreensão de que ainda que haja estrutura, instrumentos e políticas acessíveis, a acessibilidade só se efetiva nas relações diárias quando o preconceito e a estigmatização são superados. Portanto, acessibilidade atitudinal é algo indispensável para construção de uma sociedade efetivamente acessível.

4.6 ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

Quando se pensa em acessibilidade na educação superior, certamente todas as dimensões apontadas pelo professor Sasaki são de grande importância. Elas englobam todo o cotidiano de um estudante universitário com deficiência: desde a saída de sua casa até a realização das atividades exigidas por sua condição de estudante. Porém, há de se ressaltar a grande relevância que a dimensão metodológica tem quando se pensa em acessibilidade na educação superior. Sasaki (2005) define o espaço metodologicamente acessível como aquele que se apresenta

sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada estudante, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc., baseada em participação ativa), de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.) e de outras áreas de atuação (p. 23).

Ressalta-se a importância da dimensão metodológica quando se pensa acessibilidade na educação superior, pois se entende que ela está diretamente ligada ao processo de aprendizagem, que é um dos elementos centrais do processo de formação em uma Universidade. Portanto, é preciso ofertar condições de métodos e técnicas capazes de atender a diversidade de estudantes que adentram a Universidade.

Para que isso ocorra é preciso a compreensão de que todos são capazes de aprender. Compreendido isso, o processo de aprendizado deve ser focado na diversidade, pois os sujeitos aprendem de forma diferente e em condições diferentes. Por isso, deve se pensar em metodologias diversificadas e que atentem para as potencialidades e necessidades dos discentes. A esse respeito, Matos (2015, p.50) salienta:

A sala de aula que acolhe a diversidade constitui-se em um espaço de possibilidades, pois a prática docente desenvolvida neste espaço pode favorecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Para que isso aconteça, é necessário o reconhecimento das dificuldades e possibilidades inerentes à condição desses estudantes e o desenvolvimento de uma prática docente que faça uso de estratégias pedagógicas para mediá-los com êxito, assegurando a equidade para a sua permanência na universidade.

As práticas pedagógicas devem, portanto, amparar-se na compreensão de que o processo de aprendizado ocorre de maneira diversificada e que os sujeitos aprendem de forma e em tempos diferentes. Portanto, não se pode pensar em modelos únicos de ensinar, sobretudo quando se encontram em sala de aula estudantes com deficiência que dependam, por exemplo, da interpretação das aulas que estão sendo ministradas. O tempo de apropriação do que está sendo ministrado será certamente diferenciado para esse estudante e o professor terá que lidar com esse tipo de situação. A esse respeito, Siqueira e Santana (2010, p. 12) afirmam que

No universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes que leciona e mediante presença de estudantes com alguma deficiência ou necessidade especial, várias adequações se fazem necessárias do ponto de vista da acessibilidade a todos no que se refere ao acesso à literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recursos áudio visuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com o diferente.

Para que se efetive uma prática pedagógica que atenda a diversidade de estudantes de uma Universidade, sobretudo estudantes com deficiência, é preciso também se pensar em currículos adaptados. Entendem-se adaptações no currículo “como as mudanças operacionalizadas para atender às necessidades das pessoas com deficiência” (PIMENTEL, 2013, p. 47). Quando se define, por exemplo, as habilidades que se espera do profissional formado naquele currículo,

deve-se ponderar também a garantia de oferta de métodos de formação para o desenvolvimento daquelas habilidades por qualquer sujeito. Os currículos necessitam, sobretudo, de uma compreensão ampliada de ser humano e de processo de aprendizagem, no qual caiba todo e qualquer indivíduo e no qual as dificuldades centrem-se nos processos e nos métodos e não nos indivíduos. Como afirma Pimentel (2013, p. 48),

para se atender aos estudantes com deficiência intelectual, é preciso pensar num currículo funcional com o ensino direto e aplicado dos conteúdos trabalhados, destacando-os de modo significativo e instrumental, implementando procedimentos e metodologias que atendem às suas necessidades individualizadas em ambientes de sala de aula regular.

Acessibilidade metodológica se constitui, portanto, como o conjunto de instrumentos e ações ligadas ao processo de aprendizado que precisam ser modificadas ou já construídas de maneira tal que garantam a qualquer sujeito, inclusive pessoa com deficiência, a possibilidade de desenvolver seu processo formativo sem que sua condição física seja empecilho para seu pleno desenvolvimento. Talvez seja a mais importante dimensão da acessibilidade quando se pensa na educação superior, pois diz respeito a um dos papéis fundamentais da Universidade, que é a formação.

Observa-se que as categorias de acessibilidade elencadas por Sasaki seguem uma sequência muito lógica: as pessoas precisam de condições adequadas para se deslocarem de suas casas, percorrerem as ruas e acessarem os espaços de formação, a exemplo das Universidades (acessibilidade arquitetônica); precisam ser informados de como e onde os processos educativos ocorrem, precisam de informação (acessibilidade comunicacional); precisam também da atitude das pessoas no estabelecimento das relações cotidianas, na busca de serviços e informações (acessibilidade atitudinal); precisam ser assistidas pelas políticas, pelas normas e regimentos (acessibilidade programática); precisam também da garantia de instrumentos que permitam a realização das atividades (acessibilidade instrumental); e por fim, necessitam de métodos didáticos e pedagógicos que permitam a todos realizar as atividades e desenvolver-se plenamente em seu processo formativo (acessibilidade metodológica).

Observa-se que atendidas todas as dimensões que envolvem a acessibilidade, que acima foram expostas, a condição da deficiência se esvai,

quando não, põe o sujeito com deficiência em condições de buscar seu processo formativo como qualquer outro sujeito, centrando suas dificuldades efetivamente no processo de aprender e não na sua deficiência. Portanto, defende-se neste trabalho que o atendimento a todas as dimensões da acessibilidade é condição *si ne qua non* para que a deficiência seja posta na sua real condição de fenômeno social, e como tal, passível de superação de impossibilidades impostas contextualmente.

5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia pode ser definida como uma descrição detalhada das etapas e métodos que serão utilizados para a realização de um determinado estudo. Itens como abordagem e modalidade da pesquisa são fundamentais nessa descrição. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa trabalhou-se com a abordagem qualitativa, compreendendo que essa abordagem se dedica a análise dos indivíduos em seu ambiente e nas suas relações cotidianas. Busca-se neste trabalho, sobretudo, perceber a complexidade das relações entre as pessoas em seu ambiente de vivência, tomando como referência seus próprios relatos. Como definem Spindola e Santos (2003, p. 121),

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador [...] Essa modalidade de pesquisa tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. É caracterizada pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e à vida. Dessa forma, são percebidos como as pessoas mais importantes no processo.

A pesquisa qualitativa permite redefinições, podendo se remodelar na medida em que o pesquisador emerge no campo de pesquisa e percebe que muitas das suas primeiras hipóteses não se confirmam, à medida que seu objeto de análise toma corpo e se configura em facetas antes não percebidas, ou sequer pensadas. É uma abordagem que permite, portanto, uma interação direta entre pesquisador e objeto de estudo. Como bem define Rey (2005, p. 81),

A pesquisa qualitativa representa um processo permanente, dentro do qual se definem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos no processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas possibilidades e modalidades de pesquisa, porém opta-se neste trabalho pelo uso do estudo de caso. Essa é uma modalidade de pesquisa qualitativa que é caracterizada “pelo estudo profundo e

exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2007, p. 72). Opta-se por essa modalidade com vistas a explorar uma situação real de vida, no caso as condições de acessibilidade da UFRB, com o intuito de situar a problemática da acessibilidade na referida Universidade. Espera-se que com isso seja possível “descrever a situação do contexto em que está sendo feita a investigação” (GIL, 2007, p. 72) e “explicar as variáveis causais de determinado fenômeno” (GIL, 2007, p. 72), no caso o fenômeno da acessibilidade na educação superior.

Buscando-se dar ainda mais subsídios para problematizar o objeto estudado, foram utilizados os seguintes procedimentos nesta pesquisa: revisão sistemática da literatura ou pesquisa bibliográfica e pesquisa documental e de campo. No primeiro momento, foi feita a revisão bibliográfica de maneira a sistematizar os estudos realizados até o momento sobre o tema da acessibilidade e especificamente na educação superior. Foram visitados periódicos nas áreas de educação, psicologia e pedagogia, como Scielo e o banco de teses e dissertações da CAPES. Pesquisou-se também em livros de referência na área e impressos diversos sobre a temática. O objetivo da pesquisa bibliográfica foi o de delinear o estado do conhecimento¹² acerca da temática, de maneira que se possa avançar em temas ainda poucos discutidos ou analisar numa perspectiva diferenciada daquela que tem sido feita, ou até mesmo apenas contribuir com os aspectos que tem sido destacados e considerados relevantes.

A relevância de se utilizar a pesquisa bibliográfica reside na possibilidade de acessar outras realidades apresentadas em estudos e que possam servir de parâmetro para a realidade estudada, de maneira a contribuir com as reflexões e conclusões. Como aponta Gil (2002, p. 44),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...] Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas.

¹² O “estado do conhecimento” ou “estado da arte” é o nível de desenvolvimento que as pesquisas sobre aquela temática está.

Realizou-se também, nesta investigação, uma pesquisa documental com o objetivo de conhecer de que maneira a questão da acessibilidade aparece nos documentos oficiais da instituição (UFRB) ou de que maneira tais documentos indicam algum tipo de preocupação com acessibilidade. Esse tipo de pesquisa de natureza documental se utiliza de sofreram ainda nenhum tipo de análise. Essa característica da pesquisa documental contribui para as reflexões e afastam vieses e conclusões previamente estabelecidas. Como aponta Gil (2002, p. 45),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Após a pesquisa bibliográfica e documental, procedeu-se o estudo de campo com a finalidade de aproximar as hipóteses levantadas com a realidade propriamente dita. O estudo de campo é “basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade” (GIL, 2002, p. 51).

5.1 O ESTUDO DE CASO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA

O estudo de caso foi escolhido como proposta metodológica por permitir que a análise se foque numa dada realidade e que se possa, a partir dessa análise específica, realizar generalizações para realidades análogas. Entende-se ainda que o estudo de caso permite a problematização de uma dada realidade com bases em referências teóricas, e que as conclusões são passíveis de generalizações para realidades ou situações próximas aquelas estudadas. Como afirma Severino (2007), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que

se concentra no estudo de um caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos [...] O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando interferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo (p. 121).

O estudo de caso se configura como uma pesquisa empírica de uma questão em uma dada realidade. No caso do estudo em foco, a questão refere-se à acessibilidade na educação superior e a realidade abordada é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. De que maneira essa problemática tem se desenvolvido dentro dessa realidade? Quais elementos podem ser analisados e permitem reflexões acerca das condições de acessibilidade no referido campo de estudo? A pesquisa em uma dada realidade busca responder questões de uma dada problemática permitindo conclusões e o direcionamento de caminhos que poderão e deverão trazer mudanças para aquela realidade e para realidades análogas.

Gil (2002) aponta algumas possibilidades do estudo de caso:

1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos (p. 62).

O estudo de caso permite ao pesquisador, portanto, acessar uma dada realidade e buscar variáveis que permitam reflexões e conclusões capazes de afirmar ou refutar determinadas hipóteses, sobretudo de fenômenos sociais. Parece haver elementos suficientemente capazes de justificar o uso do estudo de caso como proposta metodológica para esta pesquisa. “Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma situação presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método de estudo de caso será relevante” (YIN, 2014, p. 4).

5.2 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO

Para esse estudo, optou-se como instrumento utilizado na pesquisa de campo a entrevista-semiestruturada. Esse gênero de entrevista consiste no uso de perguntas abertas que permitem ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões sobre o tema que está sendo perguntado. Permite grande liberdade do entrevistado em relatar suas experiências, sobretudo o que julga como importante sobre os fatos ocorridos. “O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada

situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 94). Esse método de entrevista permite, sobretudo “ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz sua experiência a nós da maneira como ela a percebeu, ou melhor, da maneira como a interpretou” (SILVA & TRENTINI, 2002, p. 426).

Foi elaborada, então, uma guia de entrevista com oito perguntas orientadoras (APÊNDICE 01). Essas perguntas se configuraram como linha mestra da entrevista, mas à medida que os entrevistados iam respondendo, novas questões foram inseridas com o intuito de trazer informações consideradas importantes para a problematização da pesquisa. Essas novas perguntas objetivavam também focar no tema da pesquisa, pois, por vezes, os entrevistados fugiam da temática central. Essas intervenções permitem uma maior qualificação das informações apresentadas pelo entrevistado. Corroborando que foi dito sobre entrevista semiestruturada, Bonie e Quaresma (2005, p. 75) afirmam:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Outra importante característica da entrevista semiestruturada é sua elasticidade quanto a sua duração. À medida que se verifica a saturação das informações buscadas, a entrevista pode ser encerrada; por outro lado, se as respostas não estão trazendo informações consideradas importantes, as perguntas podem ser especificadas ou a entrevista ampliada quanto a sua duração. Além disso, a entrevista semiestruturada caracteriza-se por se aproximar de um bate-papo, o que deixa o entrevistado mais a vontade para responder sobre o tema.

5.3 TÉCNICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados ocorre durante todo o processo da pesquisa, pois a todo o momento o pesquisador é obrigado a construir reflexões e produzir informações, desde o momento da investigação teórica. Porém, existe o momento da pesquisa onde a análise se apresenta de forma sistematizada e se caracteriza pela tentativa do pesquisador produzir conclusões a partir dos dados colhidos em campo.

A análise se constitui, então, como importante etapa em um processo de investigação. Nesse momento, o investigador poderá efetivamente produzir reflexões contrapondo o material colhido em campo com o referencial teórico. Para análise dos dados nesta pesquisa, será utilizada a análise de conteúdo como perspectiva metodológica para categorização e análise dos dados colhidos. A análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 48)

Entende-se que elementos presentes nos relatos dos participantes podem ser reveladores de aspectos que apontam as dificuldades encontradas por eles durante seu cotidiano na Universidade. Espera-se, porém, que esses elementos não apareçam de forma tão explícita, o que aponta a necessidade de uma análise cuidadosa para que se possa ter acesso a esses conteúdos que são considerados o foco de nossa análise. Por isso, a opção pela análise de conteúdo resulta do fato dela permitir um estudo detalhado dos sentidos e significados codificados nas falas dos sujeitos, entendendo que importantes significações estão para além dos conteúdos manifestos. Pois, como questiona Bardin (1995, p. 35), “o que julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?”.

O uso da análise de conteúdo permitiu, assim, abstrair os elementos da fala dos entrevistados e refletir sobre suas percepções acerca da acessibilidade na UFRB. Com isso, foi possível detectar os elementos considerados dificultadores do acesso aos serviços e espaços da universidade. A partir da análise de conteúdo,

a fala dos entrevistados foi problematizada, buscando-se trazer a luz conteúdos que a priori não apareciam de forma explícita. Entende-se, portanto, que o texto produzido no diálogo estabelecido nas entrevistas contém sentidos outros que não estão dados, não se apresentam de forma explícita, mas que com métodos sistêmicos podem ser acessados. Nas palavras de Chizzotti (2006, p. 115),

Pressupõe, portanto, que um texto contém sentidos e significados patentes ou ocultos, que podem ser aprendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Martins (2008) ainda aponta que a análise de conteúdo deve ser realizada em três fases: uma pré-análise – que se configura como um momento para seleção do material e definições dos procedimentos que serão seguidos; um segundo momento, onde o material deve ser explorado e deve-se haver a contagem de palavras ou unidades de análise e construção das categorias; e um momento final para o tratamento e análise dos dados, que permitirão reflexões e conclusões da pesquisa.

Após análise do material colhido, decidiu-se trabalhar com as seguintes categorias analíticas: 1. Acesso aos espaços da Universidade; 2. Acesso à informação na Universidade; 3. Atitudes da comunidade acadêmica; 4. Instrumentos para realização das atividades na Universidade; 5. Práticas pedagógicas em sala de aula; 6. Acesso às normas e regimentos institucionais.

5.4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO

Por anos, a população do Recôncavo para ter acesso à educação superior teve que migrar de suas cidades para a capital do estado da Bahia onde está situada a Universidade Federal da Bahia ou para grandes centros como Feira de Santana, onde está localizada a Universidade Estadual de Feira de Santana. Na região do Recôncavo da Bahia, só havia dois campi de Universidades públicas para atender a toda a população: o Campus V, da área de Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, localizado em Santo Antônio de Jesus e a Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, localizada no município de Cruz das Almas.

A educação superior federal do Recôncavo da Bahia só começa a se firmar no ano de 2005 com a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Apesar do ano de 2005 ser o marco de sua criação, a luta popular pela construção dessa Universidade se inicia bem antes. Como aponta Nacif (2010, p. 04):

O projeto de uma Universidade no Recôncavo remonta aos tempos do império, quando a Câmara de Vereadores de Santo Amaro, em 1822, já pleiteava uma instituição de ensino superior. Do Imperial Instituto de Agronomia, depois de muitas transformações até ser Escola de Agronomia da Ufba, finalmente, chegamos à primeira universidade federal do interior da Bahia. Um percurso que contou com a participação de muitos [...] A UFRB é resultado de uma mobilização de todo o Recôncavo, dos mais diversos setores da comunidade.

Assim, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que é nosso lócus de pesquisa, foi criada em 29 de julho de 2005 pela Lei Federal 11.151. Ela está situada, em grande parte, no Recôncavo da Bahia (Figura 8) e está estruturada em Centros de Ensino Especializados que estão localizados nas seguintes cidades: Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa; Centro de Ciências da Saúde (CCS) em Santo Antônio de Jesus; Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológica (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), ambos em Cruz das Almas; Centro de Artes, Humanidades e Letra (CAHL) no município de Cachoeira; Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) na cidade de Santo Amaro e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana.

Figura 8 – Centros de Ensino da UFRB



Adaptado pelo autor. Fonte: <http://www.ufrb.edu.br/agencia/enviar-conteudo/88889033-uncategorised/994-municipios-dos-campi>

Certamente que uma Universidade com apenas 10 anos de existência ainda está em processo de consolidação. Porém, a UFRB já conta com cerca de 47 cursos incluindo graduação, pós-graduação e Educação a Distância – EAD, com uma oferta anual de mais de 3.200 vagas só na graduação, atingindo o número de quase 10.000 estudantes matriculados (PROGRAD, 2015).

A maioria dos estudantes assistidos pela UFRB é do estado da Bahia. No processo Seletivo do Sistema de Seleção Unificada – SISU do semestre de 2014.1, dos mais de trinta e cinco mil inscritos, cerca de 28.000 eram provenientes de municípios baianos (UFRB, 2014). Esse é um dado importante considerando que em sua missão a UFRB define que é seu papel “contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia” (UFRB, 2009, p. 13). Em seus objetivos, a instituição afirma que busca “aprofundar a integração da Universidade com os municípios do Recôncavo e do Estado da Bahia para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural”. (UFRB, 2009, p. 15).

Existem algumas ações institucionais estruturadas que permitem falar de acessibilidade na UFRB, dentre as quais se ressalte que a instituição conta com o Núcleo de Políticas de Inclusão - NUPI, ligados a Pró-reitoria de Graduação, o qual tem como competências:

- Fomentar e apoiar iniciativas relacionadas à educação inclusiva na UFRB.
- Promover ações, pesquisas e debates que propiciem o acesso, permanência e sucesso de pessoas com necessidades especiais no contexto acadêmico da UFRB.
- Elaborar projetos com vistas à captação de recursos com vistas a implementar políticas de inclusão na UFRB.

É possível também encontrar documentos institucionais que tratam da temática da acessibilidade na UFRB. Já no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para ser desenvolvido entre os anos de 2010 e 2014, são previstas algumas ações voltadas para a garantia de condições de acessibilidade à pessoa com deficiência na instituição. As ações traçadas nesse documento abrangem diversas dimensões da acessibilidade:

- Arquitetônica: realização de estudos e diagnósticos sobre a situação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte; recuperação ou reabilitação urbanística dos *campi*, no período de vigência do PDI, incluirão ações destinadas à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, nos transportes; criação de espaços e instalações acessíveis; Mobiliário de

recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; Disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

- Comunicacional: estudos e diagnósticos sobre a situação de acessibilidade na comunicação e informação no âmbito dos *campi*; Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;
- Atitudinal: realização de campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade.
- Metodológica e instrumental: ações de apoio e promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas;
- Programática: Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais. (p. 143)

No plano das normativas institucionais, existe ainda a Resolução 040/2013 do Conselho Acadêmico – CONAC, que define normas para o atendimento de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB. Nessa Resolução estão asseguradas medidas relativas principalmente à acessibilidade pedagógica.

Ressalte-se também a Resolução CONAC 014/2009, que trata da LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo nos cursos de Bacharelados e Superiores de Tecnologia da UFRB. Embora essa Resolução não trate de questões de acessibilidade na instituição, entende-se que tal experiência no percurso formativo de estudantes contribui para fomentar na sociedade um contexto mais inclusivo e acessível.

Por sua vez, a Resolução CONAC 017/2014 dispõe sobre a reserva de vagas no curso de licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes com deficiência auditiva na UFRB, cumprindo o que determina o Decreto 5.626 de 2005. Essa Resolução aponta para ampliação do acesso de estudantes com deficiência auditiva no contexto acadêmico da UFRB, o que certamente fomentará a adoção de novas medidas institucionais relativas à acessibilidade.

Importante ainda referenciar a existência na UFRB do Conselho dos Direitos das Pessoa com Deficiência - CONDIP. Esse conselho foi criado em 09 de março de 2012, através da Portaria 161/2012 expedida pelo Gabinete do Reitor. O referido Conselho é formado por representantes dos docentes, discentes, técnico-

administrativos e da Administração Superior e tem como competências deliberar, fiscalizar e orientar as ações voltadas para pessoas com deficiência na UFRB.

Apesar da existência de importantes documentos institucionais e órgãos na UFRB, é preciso mensurar em que medida esses instrumentos tem se configurado em uma política efetiva de acessibilidade e garantia de condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência na instituição. Estudando também a realidade da UFRB, Matos (2015, p. 153) sinaliza que

Embora se reconheça as ações referenciadas anteriormente como avanços institucionais em direção à construção de políticas mais inclusivas, a análise do relatório de gestão da PROGRAD (UFRB, 2013) aponta para a necessidade do desenvolvimento de ações mais concretas para que essa garantia seja de fato efetivada, através da implementação de projetos que favoreçam uma educação inclusiva, com foco também na acessibilidade pedagógica, pois garantir a acessibilidade em todas as dimensões torna-se fundamental no processo inclusivo.

As ações de uma política só se concretizam a medida que conseguem alterar positivamente a realidade que ela assiste. Portanto, as sinalizações trazidas por Matos (2015) remete a necessidade de ações que permitam a efetivação do que está previsto nos documentos e diretrizes de órgãos institucionais, sendo então necessário ir além da criação de normas. É preciso implementar ações para efetivá-las.

5.5 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES

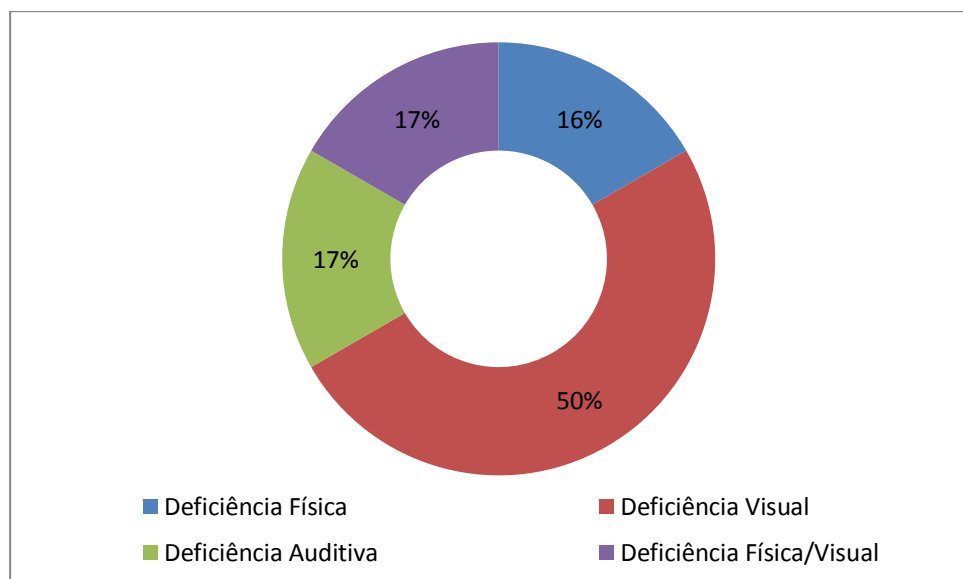
Como já dito, objetiva-se nessa pesquisa compreender as condições relativas à acessibilidade que a UFRB oferta para seus estudantes. Portanto, definiu-se que todo estudante que se autodeclarou com algum tipo de deficiência no momento de ingresso na instituição seria considerado sujeito de nossa pesquisa.

Para levantamento desse dado, foi realizado contato com o Núcleo de Políticas de Inclusão – NUPI da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Esse núcleo será apresentado de forma mais detalhada a frente, mas de maneira introdutória, trata-se de um órgão responsável por realizar e fomentar ações ligadas à oferta de condições necessárias à permanência de estudantes com deficiência na instituição.

Os dados apresentados pelo NUPI apontam a existência de apenas oito estudantes com deficiência matriculados atualmente na instituição. Isso representa menos de 0,1% do total de estudantes matriculados na Universidade. Dentre esse total, um dos estudantes pediu para não ser identificado, o que impossibilita que boa parte das ações ligadas à acessibilidade possam ser implementadas para esse estudante especificamente. Esse fato aponta certamente para o receio ainda muito presente de sofrer discriminação ou outro tipo de preconceito em função de sua condição de pessoa com deficiência.

O gráfico abaixo (Gráfico 1) apresenta a distribuição do número de estudantes pelo o tipo de deficiência autodeclarada no ingresso na UFRB. Importante pontuar que apesar dos registros fornecidos pelo NUPI, durante as entrevistas verificou-se que um dos estudantes participantes, além da deficiência física declarada durante os registros na UFRB, desenvolveu em momento posterior ao ingresso da instituição deficiência visual.

Gráfico 1 – Estudantes registrados na UFRB em 2015.1 por tipo de deficiência

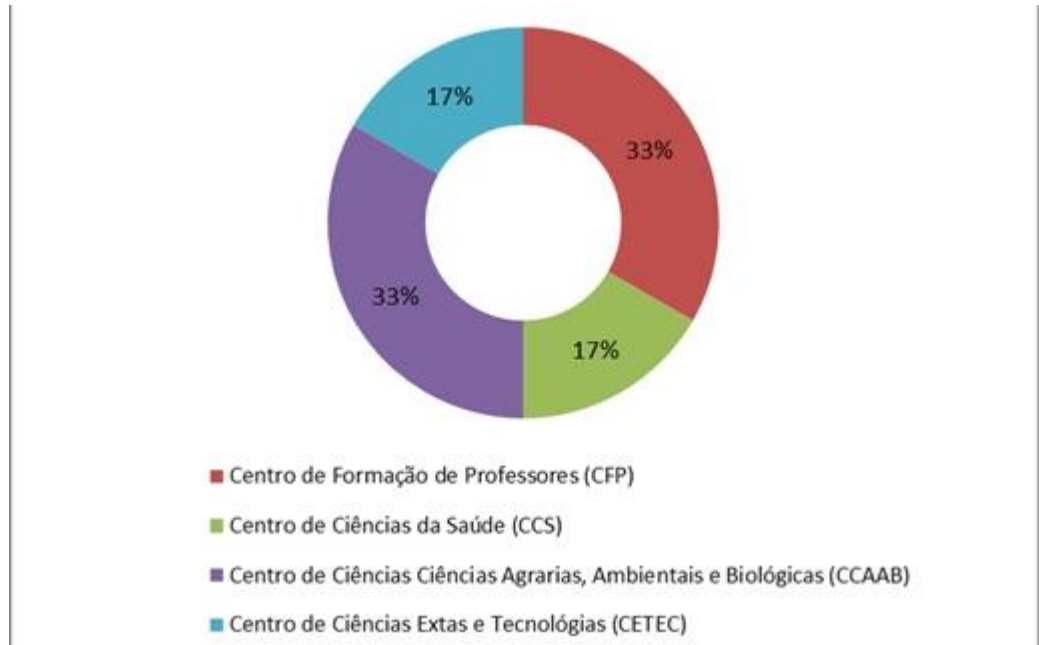


Fonte: Construção do autor conforme dados do Núcleo de Políticas de Inclusão

O contato com os estudantes para agendamento da entrevista foi realizado através de e-mail e por telefone. Dos oito estudantes contatados, seis deles responderam positivamente a nossa consulta para participarem na entrevista. Após três tentativas de contato sem retorno positivo dos estudantes que faltavam, optou-se por trabalhar com os seis que se voluntariaram.

Todos os participantes são estudantes dos cursos de graduação da UFRB. O gráfico 2 apresenta a distribuição dos estudantes em seus respectivos Centros de Ensino.

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes pelos centros de Ensino da UFRB



Fonte: Construção do autor conforme dados do Núcleo de Políticas de Inclusão

Com o intuito de preservar a identidade dos estudantes participantes desse estudo, eles serão identificados apenas pela grande área de seus cursos, de acordo com o que preconiza o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e pela deficiência que declararam possuir no momento de ingresso na UFRB e durante as entrevistas.

5.6 ASPECTOS ÉTICOS

Todas as entrevistas realizadas com os participantes foram gravadas para posterior transcrição na íntegra com vistas a auxiliar no processo de categorização e análise dos dados. Os participantes foram informados anteriormente desse procedimento de gravação em áudio e, após consentimento da realização, tiveram também a garantia, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 2), que teriam suas identidades mantidas em sigilo.

As entrevistas foram realizadas na própria UFRB ou em espaços que os estudantes consideraram mais cômodo para eles. Todos assinaram o TCLE, que, havia sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, juntamente com o projeto de pesquisa, através do Parecer nº 912.686. O TCLE esclarece os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem realizados, bem como os riscos e garantias dos participantes. Todos os TCLEs foram assinados em duas vias pelo pesquisador e pelo participante, sendo uma via destinada a cada um.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentadas as reflexões e análises elaboradas a partir da fala dos participantes dessa pesquisa. Considera-se esse um momento de grande importância para esse estudo, pois é quando efetivamente será verificado em que medida o que está previsto no ordenamento jurídico brasileiro, o que está definido nas políticas de acessibilidade, e por fim, o que está institucionalizado nas normas da UFRB, está sendo cumprido nas práticas diárias da referida instituição.

A partir da fala dos entrevistados, busca-se compreender a realidade vivenciada pelos alunos e as dificuldades por eles encontradas no seu fazer universitário. Buscam-se elementos das falas desses estudantes que permitam a mensuração das categorias que foram definidas para fins dessa análise. Dessa maneira, as condições de acesso aos espaços da Universidade (Acessibilidade arquitetônica), as possibilidades de comunicação nos espaços acadêmicos (Acessibilidade comunicacional), os instrumentos disponibilizados para as atividades enquanto estudantes (Acessibilidade instrumental), as normas institucionais (Acessibilidade programática), as atitudes da comunidade acadêmica (Acessibilidade atitudinal) e por fim, as condições de acessibilidade ao conteúdo trabalhado em sala de aula (Acessibilidade metodológica), serão temas chaves dessa discussão.

No final desse capítulo, serão delineados princípios para a construção de uma Política de Acessibilidade na UFRB. Obviamente que as dificuldades relatadas pelos estudantes participantes dessa pesquisa serão tomadas como referência para a construção desses princípios. Espera-se que este documento seja tomado como instrumento de mudança nas condições enfrentadas pelos estudantes com deficiência na referida Universidade.

6.1 AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UFRB

Ir e vir são os mais elementares dos direitos constitucionais, pois são parte integrante do direito a liberdade que se configura como a garantia que todo cidadão, em pleno gozo de sua cidadania, tem de caminhar pelos passeios públicos,

pelas vias urbanas, estradas e rodovias. Adentrar e sair de prédios públicos, praças, parques e todo e qualquer aparelho livre ao público. Tal preceito legal é indispensável a qualquer cidadão no seu exercício de vida diária, pois é fundamental para o trabalho, para o estudo e para o lazer.

Análoga ao direito de ir e vir, a acessibilidade arquitetônica se configura como a condição necessária para que esse direito se materialize para qualquer cidadão, independente de sua condição física. A acessibilidade é, então, condição necessária para que o cadeirante possa exercer seu direito de ir e vir, da mesma forma um cego, uma pessoa com mobilidade reduzida ou qualquer outro cidadão.

Os critérios técnicos para a definição de um espaço arquitetonicamente acessível se encontra na NBR 9050, mas para além de critérios técnicos é necessário se compreender que esse é um direito garantido por lei e uma condição indispensável para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver como todos os demais cidadãos, limitadas apenas pelas dificuldades enfrentadas por qualquer cidadão em sua luta diária, e não por sua condição física.

Aproximando-se da realidade da UFRB, que é o foco dessa pesquisa é possível perceber nos documentos institucionais uma preocupação com esse aspecto da acessibilidade. No Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado para o período 2010-2014 dedica-se um item do sumário para tratar dessa questão. Esse documento define que as seguintes condições serão implementadas pela instituição no período citado:

Espaços e instalações acessíveis; Mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; Disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; (UFRB, 2009, p. 144).

O mesmo documento acima citado, tratando-se da acessibilidade arquitetônica de forma bastante minuciosa, define que qualquer ação estrutural na UFRB seguirá o estabelecido nas Normas Regulamentadoras - NR, garantindo que qualquer tipo de intervenção urbanística priorizará a acessibilidade: “A construção, reforma ou ampliação de edificações em todos os campi, deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (UFRB, 2009, p. 145).

Para além da construção de espaços acessíveis, o PDI define que serão realizadas adequações em todos os equipamentos da Instituição que não estiverem adequadas as normas de acessibilidade. É definido inclusive um cronograma de ações que deverão ser efetivadas para adequação da estrutura da Universidade e, como mostra o Quadro 3, todas as intervenções de adequação prevista no PDI já foram ou deveriam ter sido executadas.

Quadro 3 - Adequação da infraestrutura da UFRB para o atendimento aos portadores de necessidades especiais no período 2009-2014

ITEM	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Rampas e sanitários acessíveis	X	X	X	X	X	X
Calçadas e elementos de sinalização		X	X	X	X	X
Rebaixamento de calçadas e rampas		X	X	X	X	X
Piso tátil direcional e de alerta			X	X	X	
Mobiliário de recepção		X	X	X		
Ajudas técnicas	X	X	X	X	X	X
Área de embarque e desembarque			X	X		
Elevadores	X	X	X	X	X	X

Fonte: PDI/UFRB

Ainda é possível encontrar no PDI que serão reservadas vagas nos

auditórios, ginásios de esporte, salas de conferências e similares existentes e/ou previstos na UFRB, [...] para pessoas em cadeira de rodas [...] de boa visibilidade, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e a obstrução das saídas (UFRB, 2009, p. 146).

O documento que norteia o planejamento institucional conclui o item sobre acessibilidade arquitetônica definindo que “enfim, a UFRB proporcionará condições de acessibilidade e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência” (UFRB, 2009, p. 147).

Outro importante documento da UFRB relativo às pessoas com deficiência, resolução CONAC 040/2013, que trata da normatização de procedimento para o atendimento de estudantes com deficiência da instituição, já em seu artigo 2º, afirma que caberá à administração superior prover condições de

“acesso às dependências acadêmicas”, garantindo assim “condições de permanência” aos estudantes com deficiência da instituição (UFRB, 2013, p. 1).

Para consulta, deliberação, proposição e, sobretudo, fiscalização das ações voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência, a UFRB, através da Portaria 161 de 2012, criou o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONDIP da UFRB, formado por representante de todas as categorias da comunidade acadêmica. Em seu artigo 4º, a Portaria 161 define que compete a CONDIP:

- I – Formular a política dos direitos das pessoas com deficiência, fixando as prioridades para execução das ações, bem como buscar a captação e a aplicação dos recursos;
- II - Exercer o controle social das políticas implementadas nas áreas das deficiências e fiscalizar a execução das ações demandadas;
- III - Formular as prioridades a serem incluídas no planejamento da UFRB em tudo o que se refere ou possa afetar as condições de vida das pessoas com deficiência;
- IV – Estabelecer critérios, formas ou meios de fiscalização de tudo que, executado na UFRB, possa afetar os direitos das pessoas com deficiência;
- V – Sugerir a criação e a implementação de programas de prevenção à deficiência. (UFRB, 2012, p. 01)

Diante das competências definidas na Portaria de sua criação, a CONDIP exerce um papel fundamental na UFRB em se tratando de ações voltadas para as pessoas com deficiência na instituição, propondo-se inclusive a criação e implementação de programas de prevenção à deficiência, que é uma ação bastante inovadora para uma instituição de educação superior, visto que boa parte das ações encontradas na literatura está voltada para a deficiência já instalada.

Outro importante órgão da instituição que também trata das questões relacionadas à acessibilidade na UFRB é o Núcleo de Políticas de Inclusão – NUPI, que foi criado através da Portaria 462/2011. Compete ao NUPI propor ações que assegurem “condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações da infraestrutura da Instituição” (PROGRAD, 2013, p. 7). Tais competências apontam também para a responsabilidade do NUPI no que tange a acessibilidade arquitetônica.

Diante do exposto, observa-se que os documentos institucionais demonstram a preocupação da UFRB com a questão da acessibilidade arquitetônica. Mas em que medida essas previsões normativas se materializam em

ações? Será que a UFRB dispõe de condições adequadas de acesso como é definido em seus normativos? Todas as ações previstas no PDI até 2104 foram executadas? E se foram, atendem efetivamente os alunos com deficiência da instituição?

Um dos lemas da luta das pessoas com deficiência é “Nada sobre nós sem nós”. O que aponta que não se pode pensar em ações de inclusão e acessibilidade sem a participação das pessoas com deficiência. Como aponta Sassaki (2007, p. 08), “O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser [...] sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política [...] na essência do lema está presente o conceito de Participação Plena das pessoas com deficiência”. Assim, para problematizar a questão da acessibilidade arquitetônica na UFRB, nada melhor que ouvir aqueles que diariamente são atingidos pelas condições reais de acessibilidade na instituição: os estudantes com deficiência.

A primeira questão norteadora da entrevista tratava, pois, das condições de acessibilidade arquitetônica na UFRB. Um dos entrevistados, que tem deficiência física, quando questionado sobre a acessibilidade arquitetônica na UFRB afirma:

lá no meu centro, por ser um espaço, acredito, não muito planejado, tem muito degraus, muitas barreiras assim físicas. E também quando se constrói as rampas, o acesso às rampas não é legal. Acredito que eles não se preocupam com as medidas das rampas e tal. Porque fica muito inclinado, [...] ou então tem dificuldade com o piso acesso. Eu acho que deveria se diminuir esses obstáculos e algumas rampas já ajudariam. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

A fala do estudante sinaliza que apenas a previsão estabelecida no PDI não assegura que as alterações necessárias para adequação da estrutura no centro de ensino tenham sido realizadas, inclusive com relação às normas de acessibilidade. A NBR 9050 (2004) dedica o item 6.5 de seu sumário só para tratar de rampas, definindo seus dimensionamentos, inclinação, patamares, características dos pisos, de maneira que a torne efetivamente acessível. Porém, a fala da entrevistada aponta que tais medidas não foram observadas durante a construção dos prédios no centro de ensino a que se refere.

A mesma entrevistada afirma ainda que

É difícil acessar o núcleo acadêmico agora que o elevador quebrou faz um tempo e não consertou. Eu consigo subir as escadas, mas preciso da ajuda de alguém (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Saúde com Deficiência Física).

Essa fala indica que a existência de elevador não necessariamente assegura acessibilidade, tendo em vista a necessidade de manutenção desse equipamento. Sobre essa questão a NBR 9050 (2004) define que “na inoperância de equipamento eletromecânico de circulação deve ser garantida a segurança na circulação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Para tal, deve-se dispor de procedimentos e pessoal treinado para auxílio” (p. 48).

Sobre a questão do uso do elevador como instrumento de acessibilidade, o estudante com DV afirma que:

A UFRB não tem acessibilidade de forma geral, porque a gente observa as formas que são estruturadas o campus da Universidade, pelo menos três campus que eu tenho acesso, que é lá em Amargosa, Cruz e aqui em Santo Antônio, a gente observa que não tem aquela questão da acessibilidade porque os prédios geralmente é térreo e primeiro andar, aí tem elevador... aí você pode até perguntar e dizer assim “Não, mas tem elevador...”, mas elevador é realmente um recurso de acessibilidade? E se faltar energia no prédio? Então, o que seria realmente um recurso de acessibilidade? Seriam rampas de acesso. Por que rampas de acesso? Porque pode ter energia, pode não ter energia, a pessoa tem [...], o cadeirante, mais específico, tem a mobilidade de subir e descer. Já pensou ter um incêndio no prédio e só tem o elevador e o cadeirante tá lá no primeiro andar? [...] pronto, ele morreu queimado. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

A fala do entrevistado levanta uma questão importante: apesar de existir na NBR o uso do elevador como instrumento de acessibilidade, ele não deve ser a única via de acessibilidade, devendo ser acompanhado de outros instrumentos, como uma rampa, por exemplo, pois em situações em que ocorre a falta de energia ou em casos de incêndio, a acessibilidade com segurança deve estar assegurada.

Além da falta de implementação de ações de acessibilidade, muitas vezes as que são executadas são feitas de forma equivocada, como mostra a fala da entrevistada a seguir:

[...] Eu noto que o piso guia não tá guiando ninguém. Eles não mostram que você está perto da parede ou atravessando a pista. Eu já ajudei uma pessoa que estava atravessando no meio da rua sem saber, pois tava

usando o piso guia. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

Mais uma vez analisando a NBR 9050 (2004), lá se encontram todas as especificações necessárias para a criação dos pisos táteis, sobretudo “para sinalizar situações que envolvem risco de segurança” (p. 39).

Ainda sobre os pisos táteis, o estudante do CFP com DV afirma que:

Às vezes o acesso é um pouco prejudicado porque geralmente existem vários obstáculos pelo meio do caminho; como a gente “tá” em uma Universidade e são vários espaços diferenciados, por exemplo, prédio administrativo afastado do prédio de aula, então a gente às vezes falta essa...esses acessos a esses espaços, principalmente porque a questão das pistas táteis também que é previsto em lei e infelizmente a Universidade coloca aquela questão da desculpa de ser uma Universidade nova, uma Universidade que tá se adequando e tal, e infelizmente eles não atendem esses pré-requisitos. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

Parece evidente na fala dos entrevistados que as condições de acesso são limitadas e prejudicam claramente a possibilidade dos estudantes com deficiência transitarem livremente pela Universidade. Muitas vezes os problemas vão além da falta de estrutura adequada nos prédios, mas a disposição dos prédios em si pode atrapalhar e muito a vida dos estudantes. Como explicita bem a fala da estudante do CETEC com DF:

A distância dos prédios é um obstáculo, porque você chega no pavilhão 1, para você ir para o laboratório de química é física é uma dificuldade. Tenho aula no pavilhão 1 também e quando você tem aula no 2 a distância é muita. Também os horários dos ônibus que não batem com o horário que você sai da faculdade. E também o ônibus só faz o contorno da Universidade. Deveria ir ao menos até a praça, porque eu tenho que ir andando para pegar outro carro para chegar em casa. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Exatas e da Terra com Deficiência Física).

Pensar na acessibilidade arquitetônica requer também traçar um plano diretor para ocupação do espaço físico, pois a disposição dos prédios precisa ser planejada de maneira que facilite o trânsito entre eles. Isso pode não trazer impacto financeiro para a instituição, porém pode facilitar muito a vida dos estudantes com deficiência. Situações desse tipo remetem a ideia da falta de preocupação no cumprimento do que está estabelecido nos instrumentos legais e até mesmo o que

está previsto nas normas institucionais. Tal ideia é reforçada na percepção de outra entrevistada:

Acho que tem que ser feito o planejamento das instalações, porque os prédios são construídos sem nem pensar na questão da acessibilidade. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

É fundamental que durante a elaboração dos projetos arquitetônicos a acessibilidade seja um tema presente. No PDI, existe um item que trata exclusivamente dessa questão de adaptação dos prédios e vias de circulação de maneira que atendam as condições de acessibilidade. Porém, é fundamental que os novos prédios já sejam construídos atendendo os parâmetros de acessibilidade. Nesse sentido, a Lei 5.296 de 2004 é clara em regulamentar que na concepção de projetos arquitetônicos e urbanísticos, as normas regulamentadoras dos critérios de acessibilidade devem ser guia a serem utilizados de maneira que as condições previstas nesses documentos sejam atendidas.

A falta de acessibilidade torna-se ainda mais grave quando atinge diretamente a espaços acadêmicos de desenvolvimento de aulas, visto que é uma atividade primordial no processo de desenvolvimento formativo dos estudantes, como mostra a fala abaixo:

Me prometeram melhorar os laboratórios, mas de fato eu só consegui o acesso ao núcleo, porque consertou o elevador. Mas as outras coisas, melhorar o acesso do laboratório, o acesso a cantina, os prédios novos até melhoraram o acesso, mas os antigos ainda não. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

Há uma clara concordância de todos os entrevistados quanto à condição de acessibilidade arquitetônica na UFRB, pois é vista como bastante limitada ou ainda precária. Obviamente que isso aparece mais claramente nas falas dos estudantes com deficiência física e visual, pois para esses indivíduos a questão da locomoção se apresenta como algo fundamental que atinge a sua autonomia no direito de ir e vir.

Como já explicitado nesse estudo, a acessibilidade arquitetônica só se efetiva quando as barreiras físicas são eliminadas e é garantido o pleno acesso aos espaços urbanísticos e arquitetônicos. Portanto, um espaço arquitetonicamente

acessível é aquele que permite a qualquer sujeito adentrar e sair dos espaços com autonomia sem a necessidade de superação de obstáculos ou qualquer coisa que impeça seu livre acesso. Ao que demonstra a fala dos entrevistados, essa é uma condição que ainda não foi atingida pela UFRB.

Os problemas apontados pelos entrevistados remontam a necessidade de ações que garantam efetivamente o que está previsto na lei e nos documentos institucionais. Apenas estabelecer em normas internas que será garantido acessibilidade nos espaços institucionais não é garantia que isso se materializará, e como é possível perceber na fala dos entrevistados, existe ainda muito que ser feito para que a UFRB seja arquitetonicamente acessível.

6.2 A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA UFRB

A comunicação é um instrumento fundamental para o convívio social. É fundamental para o estabelecimento de relações, para o compartilhamento de opiniões e, sobretudo, para o processo de aquisição de informações e, por conseguinte, para o aprendizado. Como bem afirma Gonçalves (2012, p. 9):

De facto, comunicar é vital ao ser humano. Faz parte da sua essência, permitindo ao homem a troca de vivências e de sentimentos com os seus semelhantes, os quais conhecem e partilham um código e significados comuns. Sendo o Homem, por natureza, um ser social preparado para viver em sociedade, esta partilha de opiniões, comportamentos e todo um conjunto de experiências, tem como objectivo o convencer e persuadir os seus semelhantes, a adoptar determinada acção ou comportamento específico levando-os a estabelecer com os outros, uma complexidade de interacções, num conjunto relacional extremamente complexo.

Da mesma forma que no convívio social, a comunicação é uma ferramenta fundamental para as atividades desenvolvidas no espaço da Universidade. Porém, para que ocorra de forma efetiva, é preciso que todos os elementos necessários a uma comunicação eficaz estejam presentes. É preciso que os signos utilizados para comunicação sejam por todos entendidos de maneira tal que as mensagens possam ser recebidas. Dessa forma, a comunicação só se efetiva quando existe uma linguagem comum entre sujeitos, quando signos fazem sentido para as duas partes envolvidas na relação. Como aponta Vigotsky (1995, p. 105), “A comunicação direta entre os espíritos é impossível, não só fisicamente, mas

também psicologicamente. A comunicação só é possível de uma forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pela palavra”.

Assim, considera-se que um espaço que oferte as condições necessárias para que a comunicação ocorra de forma efetiva, sem barreiras, com signos comuns a todos envolvidos, é um espaço acessível do ponto de vista comunicacional. Os documentos institucionais da UFRB preveem ações para a construção de um espaço nesses moldes. No seu PDI (UFRB, 2009), é possível perceber a previsão de ações que tratam da garantia à comunicação:

1 – Criação de Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS (p. 144).

2 - Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT (p.146).

3 - Junto às botoeiras externas do elevador, deverá estar sinalizado em braile em qual andar da edificação a pessoa se encontra (p. 147).

Ressalte-se também a Resolução CONAC 14/2009, que torna a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo nos cursos de Bacharelados e Superiores de Tecnologia da UFRB, cumprindo assim ao estabelecido no Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que define a obrigatoriedade da Libras em âmbito nacional. Como já afirmado no capítulo anterior, essa normativa institucional embora não atinja a acessibilidade comunicacional no ambiente acadêmico da UFRB, favorece a disseminação da Libras na sociedade, o que, por sua vez, promove a inclusão social de pessoas surdas usuárias dessa língua.

Por sua vez, a Resolução CONAC 040/2013 avança com relação à acessibilidade comunicacional no ambiente acadêmico da UFRB, pois prevê a existência de tradutores/intérpretes de Libras, letores e escribas para auxílio de estudantes com deficiência na instituição. Mas em que medida essas normativas garantem a acessibilidade comunicacional? A fala do estudante com deficiência auditiva ligado ao CFP é bastante esclarecedora dessa questão quando afirma:

Antes, quando eu ingressei na UFRB, logo no início tinha muita dificuldade concernente à matrícula. Eu não conseguia realizar a matrícula. Eu fui a Cruz das Almas, mas não consegui porque as pessoas não conseguiam se comunicar comigo. Então, era mais uma questão comunicativa mesmo.

Então, ficou uma aluna que conhecia um pouco de língua de sinais comigo que me acompanhou, mas ela não era interprete e não conseguia entender tudo. Após o meu ingresso aqui na UFRB a gente começou a aprender a língua de sinais, mas assim, como não tinha Libras antes, só tinha uma professora de Libras, era muito complicado a questão da comunicação! Então, às vezes eu não conseguia me comunicar com as pessoas, não tinha como eu fazer a leitura labial, também porque era muito difícil, eu não tava acostumado com eles, então eu não conseguia fazer a leitura labial e a comunicação se dava mais de forma escrita e isso demorava muito. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Como é possível perceber na fala do entrevistado, o processo da comunicação dentro da instituição é comprometido pela falta de conhecimento da Libras pela comunidade acadêmica. Importante que mesmo sabendo fazer a leitura labial, o estudante não conseguia compreender o que as pessoas falavam, muito possivelmente pela velocidade e posição com que as pessoas falavam, o que indica falta de conhecimento da maneira adequada de se conversar com uma pessoa surda oralizada¹³. O estudante com deficiência auditiva ainda continua suas reflexões reforçando ainda mais essas conclusões e apontando que esses problemas na comunicação atinge a toda a comunidade acadêmica.

A xerox também não tenho muito acesso, eu mesmo entro, pego a pasta que quero do professor, mostro e eles xerocam pra mim. Às vezes não conseguem se comunicar concernente ao valor e ela me mostra na calculadora e aí a comunicação ela vai fluindo dessa forma. Na secretaria quanto tenho alguma dúvida se tem um professor ou não, a secretária sabe um pouco de língua de sinais, alguns sinais básicos e então ela consegue me responder... A vigilância, nunca busquei nenhuma informação com os vigilantes, por conta de que não consigo me comunicar com eles. E aí sempre que tem um interprete a gente consegue estabelecer comunicação, se não tem interprete não há comunicação. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

A fala acima evidencia as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência auditiva ao adentrarem o espaço da Universidade e demonstra que os problemas não se limitam a sala de aula. Toda comunidade acadêmica, em alguma medida, está despreparada para receber um aluno com deficiência auditiva. Isso confirma o que apontam Cruz e Dias (2009) em seu estudo sobre o processo de inclusão de alunos com este tipo de deficiência na educação superior:

¹³ Surdos oralizados são surdos que, apesar da deficiência auditiva, utilizam a língua oral para se comunicar. Para tanto, fazem uso da leitura labial e leitura escrita. Os surdos oralizados, em geral, não demonstram muito interesse pelo o uso da Libras.

Outras dificuldades relatadas pelos surdos no ensino superior se referem à comunicação. A escola, sendo organizada e planejada para ouvintes e por ouvintes, não tem uma língua compartilhada com os surdos. Com a ausência de uma língua comum torna-se quase impossível a interlocução surdos-ouvintes e as demais dificuldades fluem em decorrência. Geralmente, o surdo se vê obrigado a se apresentar a cada professor, dizendo-lhe que é surdo e que há necessidade de uma postura mais flexível por parte do mesmo. Às vezes, os colegas falam que há surdo na sala (p. 72).

As dificuldades da comunicação não se limitam as relações entre os membros da comunidade acadêmica. Como não existe uma política de acessibilidade comunicacional definida, todos os instrumentos de comunicação se limitam a uma única linguagem, o que impede que indivíduos que se valem de outros signos possam compreender o que está tentando ser comunicado. Os murais, sites, ofícios, etc., se utilizam da linguagem escrita, impedindo a compreensão de quem se comunica de outra forma. Isso fica claro na fala de uma dos entrevistados:

[...] são poucas as vezes que eu visito o site da UFRB. Se o site tivesse outro tipo de plataforma, com mais informações visuais, talvez fosse mais interessante ter essas informações, mas a gente percebe que o site foi projetado para a maioria que usa uma língua diferente da minha que é o português. Então as informações são passadas em português. Então existem informações que, por exemplo, poderia ser traduzida para a língua de sinais. Bolsas, cursos, cursos de extensão, eventos. Isso tudo poderia ser sistematizado no ambiente em língua de sinais. Porque assim, os textos além de serem cansativos, são desmotivantes, então eu acabo não acessando. Eu abro um link, tem muita informação escrita, muita informação em língua portuguesa e isso acaba desestimulando um pouco o acesso. Concernente aos avisos nos murais, geralmente a gente vê dia, horário de reunião, só coisa simples, não tem muita coisa assim relevante nos murais. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

O ingresso do estudante na vida universitária envolve diversos aspectos que, em alguma medida, podem contribuir ou dificultar esse processo. Coulon (2008) define como sendo esse o momento de “aprender o ofício de estudante” e também a construção do sentimento de “afiliação”. Aprender o ofício de ser estudante significa tornar-se membro da comunidade acadêmica, entender seu modo de funcionamento, seus signos e sinais, compreender a dinâmica específica da vida universitária. Porém, esse processo não se dá de forma tão tranquila. “A entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante. Como toda passagem, ela necessita de uma iniciação [...] os estudantes que não conseguem afiliar-se fracassam” (COULON,

2008, p. 32). Visto que a chegada à vida universitária é um momento de ruptura, as dificuldades extras em função do processo de comunicação podem tornar ainda mais dificultoso esse processo de adaptação, podendo causar desestímulo e evasão. Isso fica explícito em mais um trecho da fala do entrevistado a seguir:

Não tenho aquela paixão, aquele desejo de tá lendo muito português, então isso desestimula um pouquinho, por conta de não ter muita informação visual [no site institucional]. Se tivesse uma adaptação, uma tradução para língua de sinais, tanto nos murais, como também no portal da UFRB, seria mais interessante. Porque assim, a minha L1 é Libras, minha primeira língua é Libras, isso tornaria mais claro as informações, seria melhor. Por exemplo, os interpretes de Cruz das Almas passaram a fazer algumas filmagens [para o site], mas assim, parece que é para o povo que tá ingressando na faculdade, não tem informação para os alunos que já são da casa, então as informações são mais passadas para quem vai ingressar, sobre SISU, ENEM, em diante. Então parece que é mais um convite à comunidade para vir prestar o vestibular. Na maioria das vezes a informação é passada em trecho e esses trechos em língua portuguesa, como falei anteriormente. E aí assim, eu não demonstro muito interesse em tá utilizando esses recursos. Então a gente precisa de fazer uma adaptação. Assim, antes, quando eu ingressei, era muito difícil, desestimulante. Hoje continua do mesmo jeito. Não utilizo o site. Avisos, informações, as vezes são passadas por amigos através do facebook ou por outros canais. As informações são buscadas assim. Aqui na UFRB não tem informação. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

A falta de recursos comunicativos atinge não só aos estudantes com deficiência auditiva. Outro entrevistado, um estudante cego, evidencia ainda mais que o problema na instituição se configura efetivamente como falta de acessibilidade comunicacional.

Olhe, a questão dos murais é algo complicado porque os informativos é em tinta né... nesse caso da deficiência visual o ideal seria em braile... Já aconteceu coisas engraçadas, que eu prefiro acreditar que são coisas engraçadas, tipo, o servidor chegar e dizer pra mim “A informação tá lá no mural” e aí eu ter que chegar pra ele e dizer “Pô cara, eu não tenho condição de visualizar o que tá lá no mural e tal”, aí ele: “desculpa e tal, é questão da gente não ter o costume de lidar com a pessoa cega e tal, mas pera aí que eu vou lá”. Aí vai, me acompanha, vai lá, lê as informações no mural e tal... e enfim, eu consigo ter esse acesso através da leitura até do próprio servidor. E com relação aos sites da própria Universidade, ele é um pouco complicado de você ter acesso, mas enfim, com os leitores de tela e tal, a gente consegue ter um acesso, bem verdade que poderia ser um acesso mais facilitado. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

Importante ressaltar que, muitas vezes, as medidas necessárias para a garantia de uma condição adequada não depende de grandes intervenções ou de

material de alto custo. Por vezes, é necessária apenas a compreensão de que a oferta de instrumentos variados e adequados a todos os estudantes é mais que uma necessidade, é uma obrigatoriedade legal. Como mostra a fala da entrevistada a seguir, simples ações poderiam resolver questões que muitas vezes trazem impactos importantes ao processo formativo do estudante.

Pra mim é o tamanho da letra. Eles colocam a letra em tamanho 12. Pra mim ficaria melhor que as letras fossem maiores. E o que fosse mais importante ficar em negrito. Eu uso Ctrl+ para aumentar a tela. Só bastava aumentar as letras e me atendia. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

As condições de comunicação não podem se restringir a um ou outro sujeito. Assim, a estruturação de uma política de acessibilidade comunicacional deve se amparar na perspectiva de que todo o sujeito que adentre a Universidade deverá compreender os processos comunicativos desenvolvidos naquele espaço. Dessa forma, para que haja efetivamente acessibilidade na comunicação, é preciso que todas as possibilidades de comunicação sejam contempladas, inclusive com a utilização de determinados tipos de instrumentos.

Na verdade eu gostaria que a UFRB, que todo centro, utilizassem a língua de sinais na comunicação, creio que seja o ponto principal. Sei que futuramente vão estar ingressando novas pessoas surdas no curso de Letras Libras. O curso é de Letras Libras, então é importante que a agente preconize que futuramente terão mais surdos. “Tô” querendo dizer que as pessoas precisam ser fluentes em língua de sinais, mas uma comunicação básica é necessária. Eles não serão interpretes, mas precisarão saber uma comunicação básica. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

É possível afirmar, a partir da fala dos entrevistados, que o preconizado nas normas institucionais na UFRB sobre acessibilidade na comunicação não está sendo aplicado ou não está sendo suficiente para garantir que todos os estudantes possam, independente de sua condição física, compreender os processos comunicativos que se estabelecem nesse espaço. Urge, portanto, a necessidade da realização de ações que mudem esse panorama e que garantam aos estudantes com deficiência da instituição o pleno gozo dos seus direitos à informação em seu processo formativo.

6.3 O USO DE INSTRUMENTOS ACESSÍVEIS NA UFRB

São incontáveis o número e a variedade de recursos hoje disponíveis e que podem ajudar a pessoa com deficiência em suas atividades diárias. Existem desde simples softwares até próteses altamente sofisticadas capazes de substituir de forma bastante eficiente membros, órgãos ou tecidos do corpo humano. Alguns desses recursos tecnológicos são bastante dispendiosos, já outros são gratuitos, podendo ser construídos até mesmo pelo próprio usuário. Abaixo alguns exemplos desses equipamentos:

Figura 9 - Tesoura adaptada para facilitar a preensão



Fonte: <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.com.br/>

Figura 10- Garfo adaptado para fixar na mão



Fonte: <http://www.pratiflex.com.br/>

Figura 11 - Cadeira de rodas que permite ao usuário ficar em pé



Fonte: <http://www.grupoinep.com.br/>

Figura 12 - Computador adaptado para responder a comando por voz



Fonte: <https://facilitandoacessibilidade.wordpress.com>

Como apresentado nas figuras anteriores (Figuras 9, 10, 11 e 12), os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) podem variar de forma com relação ao seu nível tecnológico, tamanho, custo e funcionalidade. Podem ainda variar bastante quanto às ações realizadas com esse tipo de tecnologia, indo desde atividades diárias a exemplo de comer, até a execução de trabalhos de altíssima complexidade. Mas independente de sua estrutura, custo ou funcionalidade, todas as TAs têm por objetivo auxiliar seus usuários na realização de suas atividades com autonomia. Apesar de simples, a adaptação de um garfo para comer pode significar muito para uma pessoa que em função de sua condição física não consegue, sem o uso da adaptação, se alimentar sozinha.

Para essa dimensão da acessibilidade, é possível também encontrar o respaldo jurídico necessário para garantia do direito ao acesso a instrumentos adequados para realização de atividades diárias por parte das pessoas com deficiência. Pode-se citar o decreto 5.296/2004, que define as condições gerais necessárias à garantia de acessibilidade e em seu artigo 8º, define a necessidade de disponibilização de:

produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (Brasil, 2004, p. 03).

Da mesma forma que para atividades diárias, muitas vezes no espaço da Universidade existem ações executadas pelo estudante com deficiência que só podem ser realizadas com sucesso se o instrumento adequado para isso estiver disponível. Nesses casos, os recursos de TA se apresentam como uma possibilidade real para superação dessas dificuldades. Como apontam Garcia e Galvão Filho (2012, p. 24),

Na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências, incluindo até aquelas consideradas bastante severas.

Em que medida a UFRB tem utilizado desses recursos para garantir instrumentos adequados para que seus estudantes com deficiência possam realizar suas atividades acadêmicas com autonomia? Certamente que a fala dos estudantes trazem elementos significativos para problematizar essa pergunta, como é possível perceber na fala da entrevistada a seguir:

Eu acho que precisa ter cadeiras adaptadas para o uso do microscópio e também cadeira adaptada para realizar atendimento nas macas, porque elas são mais altas então eu teria que ter mais acesso nessas macas para poder realizar exames físicos por exemplo. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

A prática em laboratório é uma atividade fundamental para o processo formativo da estudante. Porém, ao que parece, as condições que lhe são ofertadas não permitem que essa prática ocorra da forma adequada, o que, por conseguinte impacta diretamente em sua formação. Possivelmente a compra de uma cadeira de rodas que permita ao usuário ficar de pé (conforme Figura 6) resolveria essa situação. Apesar de ser um equipamento de alto custo, sua compra se justifica dada a importância da atividade para a formação da estudante. Tal constatação é confirmada pela própria estudante em um momento posterior da entrevista, quando questionada sobre de que forma essas dificuldades enfrentadas afetam a sua trajetória acadêmica.

Eu acho que dificulta porque fico só na teoria, já que eu não consigo realizar as práticas da maneira devida. Então fica tudo muito na teoria, então isso vai prejudicar lá na frente, nos estágios. [...] Eu faço as práticas, mas não da maneira que as outras pessoas fazem. [...] Eu acho que tenho plena condição de realizar as práticas se os devidos aparelhos fossem disponibilizados. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

A fala da estudante confirma o pressuposto defendido nessa pesquisa de que muitas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência são resultantes da falta de condições adequadas para realização das atividades e não somente pela condição física das pessoas. Portanto, as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência tem sua gênese muitas vezes na falta de instrumentos adequados para a realização das atividades. As fala do entrevistado a seguir reafirma isso:

Nós não tínhamos interprete de língua de sinais e a gente lutou para a UFRB abrir concurso público para contratação de interprete [...] Acredito que a maior dificuldade é concernente, por exemplo, a biblioteca. É muito difícil, em algumas disciplinas, a gente não ter material traduzido para língua de sinais. Só em língua portuguesa. É muito complicado. [...] Eu acredito que o principal é concernente ao material didático. Essa adaptação do material. Se tivesse mais material voltado para língua de sinais seria melhor. O que atrapalha mesmo é a UFRB não dispor de uma sala de vídeos para gravação desses vídeos, porque aí seria bem mais fácil a adaptação desses materiais. E a biblioteca dispor de uma videoteca. Ter todo esse material, o acervo da UFRB, ter também esse acervo na língua de sinais. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Outra questão que aparece na fala dos entrevistados é a aquisição de instrumentos inadequados. Em sua maioria os instrumentos adaptados são pensados especificamente para um sujeito ou para vários sujeitos em uma dada condição física. É fundamental, portanto, que eles participem do processo de aquisição desses instrumentos, pois certamente poderão contribuir bastante nesse processo, como afirma o estudante na fala abaixo:

O que a Universidade poderia fazer é dar condições mais efetivas como materiais em áudio, livros em áudio, por exemplo. Pensam que o mais adequado para cego é o braille, mas se tem em áudio porque vou ler em braille? Nas bibliotecas a gente não tem essa disponibilidade dos livros em áudio de literatura específica do curso. Se a gente for fazer uma pesquisa dentro da Universidade existem livros em áudio? Existem... Creio que uns 20 livros em áudio, uns 20 títulos diferentes. Só que o que são esses títulos diferentes? São histórias, são contos, tipo romance, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, coisas desse tipo. A gente não conta com um livro de Paulo Freire, um livro de Piaget, um livro de Wallon e tal, livros específicos da Universidade, do Curso. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

Apesar das dificuldades apresentadas por todos os entrevistados em relação à necessidade de adequação dos instrumentos para realização de suas atividades, é possível perceber na fala dos estudantes o relato de ações ligadas a essa dimensão da acessibilidade. Boa parte dessas ações são atribuídas ao Núcleo de Políticas de Inclusão, pois compete ao NUPI adquirir todos os instrumentos necessários pelos alunos durante sua graduação. Obviamente, essas aquisições são limitadas por questões orçamentárias, porém as falas a seguir, de diversos entrevistados, explicitam o importante apoio instrumental que os estudantes receberam:

O NUPI tem me ajudado. Disponibilizou a Medusa e o celular que me ajuda na leitura. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

A Universidade logo quando eu entrei [...] me forneceu um notebook que não veio com os programas de acessibilidade, no caso o NVDA, o DOSVOX, eu não digo nem o JAUS, porque o JAUS é um programa licenciado e tal, então já ficaria um pouco mais difícil, mas o NVDA e o DOSVOX que são programas gratuitos... (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

A Universidade já me conseguiu o computador, um celular, para eu ler com o DOSVOX. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Exatas e da Terra com Deficiência Física/Visual).

A Universidade me cedeu um celular que tem um aplicativo de leitura em situações que eu não consigo enxergar. Em alguns casos eu tiro a foto do texto e o aplicativo faz a leitura do texto. É o aplicativo NMS1. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

Apesar dessas relevantes ações de acessibilidade instrumental implementadas pela instituição, todas as dificuldades apontadas pelos estudantes quanto à oferta de instrumentos acessíveis apontam a necessidade de ações que permitam aos estudantes realizarem com autonomia suas atividades acadêmicas. Diante do exposto, considera-se que a acessibilidade só é efetiva quando todas as suas dimensões são assistidas e asseguradas.

6.4 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA NA UFRB

Uma das questões que perpassam essa pesquisa é: a simples existência da lei é garantia da efetivação do que ela se propõe a regulamentar? A análise das falas dos entrevistados até o momento já permite afirmar que não. É, pois, preciso ações outras que garantam a efetivação das leis. A dimensão programática da acessibilidade coloca, então, outra questão nesse problema: não seria assim a própria lei, regimento ou norma perpetuadora da exclusão?

Como já apontado nesse trabalho, existem diversas normativas da UFRB que apontam a preocupação da instituição com a acessibilidade. Porém, muitas vezes, a forma de construção dessas normativas, divulgação e implementação, ao contrário dos objetivos de sua criação, excluem do processo os estudantes que elas deveriam assistir. Uma das questões da entrevista utilizada para a coleta de dados questionava aos estudantes o seu conhecimento acerca das

normativas institucionais que tratavam de acessibilidade. Porém, é possível perceber na fala da entrevistada a seguir que as normas institucionais que tratam da acessibilidade não são acessíveis aos que dela precisam fazer uso.

No caso específico da UFRB, não. Eu conheço do Governo Federal. Já usei a lei federal quando fui ao Conselho de Centro. Utilizei, tive base nesse documento inclusive para solicitar isso tudo que solicitei e pesquisar o que poderia ser melhorado dentro do CCS e nada feito. Eu nunca tive contato com o NUPI. Minha pesquisa foi enviada para lá, mas eu não tenho contato. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

Observa-se na fala da estudante que nem mesmo o Núcleo de Políticas de Inclusão é conhecido por ela. Isso indica um grave problema nas ações institucionais ligadas à acessibilidade em uma Universidade multicampi, pois demonstra que muitas ações ficam circunscritas ao *campus* sede, onde está localizada a administração central, ficando os demais campi com pouca assistência. Isso pode contribuir para a pouca divulgação das normas institucionais, o que certamente acarretará na falta de conhecimento e impedirá que os estudantes reivindiquem o seu cumprimento. Tal constatação se repete na fala de outro entrevistado que informa não conhecer nenhuma normativa da UFRB que trate de seus direitos enquanto estudante com deficiência.

Não conheço nenhuma normativa aqui da UFRB. Quando a gente tinha alguma dificuldade, algum problema, eu não lembro bem, uma normativa, porque tem muitos anos, mas usamos quando nós começamos a lutar pela questão dos interpretes, de ter intérpretes de língua de sinais. Mas assim, não conheço nenhuma normativa daqui da instituição mesmo. Quando eu tenho algum problema eu recorro a algum texto, faço uma pesquisa, mas assim, alguma normativa específica para tá explicando não. Não tenho conhecimento não. Daqui da UFRB não. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

O artigo 3º da Lei de Introdução do Código Civil Brasileiro imputa a todos os cidadãos a obrigatoriedade do conhecimento da lei, pois tal artigo define que ninguém se “excusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” (BRASIL, 1942). Porém, há de se convir que muitas vezes a própria lei em sua forma, na linguagem de seu texto, na forma de sua divulgação, impede que os próprios sujeitos assistidos por elas as acessem.

Quando se trata de leis ligadas a acessibilidade, parece ser algo evidente a questão dela própria ser acessível, pois como pensar em leis que garantam a acessibilidade às pessoas surdas quando a própria lei não é apresentada em Libras ou não apresenta códigos de linguagem viso-espacial? Como imaginar uma lei que garanta acessibilidade aos cegos quando esse instrumento jurídico não é disponibilizado em braile? Portanto, para que se garanta acessibilidade programática a própria lei deve ser pensada como um instrumento acessível.

Os estudantes da UFRB entrevistados nesta pesquisa revelam esse entendimento através de falas como:

Não tive acesso ainda a uma normativa que fale bem assim “o aluno com deficiência aqui tem direito a isso e isso”. (Trecho da entrevista concedida por estudante com da área de Ciências Humana com Deficiência Visual).

Não conheço nenhuma normativa, não. O que eu sei foi passado pelo NUPI. Nunca foi passado nada. Nunca enviaram e-mail. Eu conheci o NUPI por uma professora. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

Eu sei assim que o professor tem que se habituar as minhas dificuldades. O pessoal do NUPI, o objetivo deles é intermediar uma conversa entre eu e o professor. Agora não conheço nenhuma norma. O que sei é pelas questões de viver essas experiências. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Exatas e da Terra com Deficiência Física/Visual).

As falas evidenciam que a dimensão de acessibilidade programática em alguma medida é negligenciada na UFRB, pois as normativas institucionais relativas à acessibilidade são desconhecidas ou pouco conhecidas entre a comunidade acadêmica. Além disso, a pesquisa dos documentos institucionais permitiu verificar que nenhum desses instrumentos se encontra com linguagens adequadas aos estudantes com deficiência (Braile, Libras, áudio), o que de imediato limita o conhecimento e, conseqüentemente, a efetividade da lei, normativa ou Resolução. Essa dimensão da acessibilidade é importantíssima para efetivação de qualquer política, pois se entende que o instrumento jurídico é uma importante ferramenta para que a política se materialize.

6.5 – A ATITUDE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UFRB FRENTE AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A acessibilidade atitudinal pode ser entendida como a resultante do conjunto de ações que buscam contribuir com as atividades dos estudantes com deficiência, realizadas pelos dos membros da comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos, estudantes e o pessoal de apoio) em sua relação diária com os estudantes com deficiência. Partindo do que define Sasaki (2009), pode-se dizer que uma Universidade é acessível do ponto de vista atitudinal quando os membros da comunidade acadêmica têm atitudes que favorecem ao desenvolvimento formativo do estudante com deficiência. Assim, parte-se do pressuposto de que a atitude da comunidade acadêmica frente aos estudantes com deficiência pode contribuir tanto quanto prejudicar o seu processo formativo. Como afirma Santos (2013, p. 8),

as trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na Universidade podem apresentar marcas de preconceito evidenciadas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no âmbito acadêmico, determinando uma inclusão educacional precária e instável, por não favorecer práticas sociais de acolhimento à diversidade humana. Tendo em vista que a Universidade, como todas as instituições presentes numa sociedade contraditória, reproduz contradições, por formar o indivíduo, em geral, para se adaptar à estrutura social existente e, conseqüentemente, reproduzir práticas que encaminham à regressão.

Ainda de acordo com autor citado acima, o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior é marcado pela estigmatização e preconceito. Muitas vezes a materialidade desse preconceito não é percebida de forma explícita, mas aparece em atitudes que podem passar despercebidas, como é possível evidenciar na fala do entrevistado a seguir:

Então, aonde é que eu sinto essa coisa do preconceito? Não é de ninguém chegar pra mim e dizer assim “sai de perto de mim seu cego”, como a gente via há alguns anos atrás, mas tipo... tem um trabalho em grupo pra ser realizado dentro da sala de aula, aí sempre a gente fica por último... Por quê a gente fica por último? Talvez por não acreditarem no nosso potencial, na nossa capacidade de realizar esse trabalho. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Humanas com Deficiência Visual).

Fica claro na fala do entrevistado uma crença estereotipada e compartilhada socialmente, calcada na ideia da incapacidade de estudantes com

deficiência em realizar atividades do cotidiano acadêmico. Certamente, essas atitudes preconceituosas contribuem negativamente para a formação dos estudantes, muitas vezes desestimulando-os e tornando ainda mais árduo o exercício de ser estudante na educação superior. Como apontam Barbosa e Barreto (2013, p. 155), a “rejeição ainda predomina, inferioriza o estudante com deficiência, pois superestima as diferenças e atrapalham o seu relacionamento com as demais pessoas no ambiente escolar”.

Em função das atitudes da comunidade acadêmica, o cotidiano universitário de um estudante com deficiência é recheado de desafios. Em um estudo sobre o processo de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior, Bisol *et al* (2012) apontam que são vários os desafios que o estudante enfrenta:

O primeiro deles diz respeito à identidade surda: estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens. Mas se, por um lado, essa experiência sobrecarrega o estudante cognitiva, emocional e socialmente, por outro lado possibilita novos olhares sobre suas vivências anteriores, mais restritas à comunidade surda. Desde que contem com o apoio das instituições de ensino, os jovens surdos poderão ter experiências positivas em um contexto de diversidade e heterogeneidade (p.169).

As conclusões a que chegam os autores acima citados se apresentam de forma muito marcante na fala dos entrevistados. Atividades que para alguns estudantes podem ser muito simples, para os estudantes com deficiência podem se constituir verdadeiros martírios, como mostra a fala do entrevistado:

Também acho que no geral o que precisa, assim de forma urgente, é o acesso as repartições, saberem a língua de sinais. A gente precisa sempre de tá dependendo do interprete dentro do centro. Então seria melhor se algumas pessoas soubessem nos núcleos um pouco de língua de sinais. A gente tem os interpretes, mas é muito cansativo a gente tá chamando toda hora os interpretes. Toda hora tem que tá sendo acompanhado pelo o interprete. Por exemplo, umas coisas que tem que ser resolvidas na hora, eu tenho que esperar o intérprete vir do outro prédio para tá realizando aquela tradução. Uma coisa bem simples que eu poderia fazer com o servidor, sem a necessidade de tá utilizando o serviço do interprete. Não é uma conversa que vai ser utilizada terminologias, coisas básicas mesmo, uma informação, uma pergunta. Então, acredito que isso atrapalha um pouco meus horários, porque eu vou tá sempre na dependência de ter um interprete comigo nesse determinado horário. Tenho sempre que tá agendando. Às vezes a comunicação se dá de forma escrita e isso também demora, isso é muito desgastante. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

O preconceito pode ser traduzido também pelo distanciamento, indiferença, invisibilização ou sentimento de piedade. Essas diferentes nuances acabam por se constituir como um grande obstáculo no processo formativo do estudante com deficiência. A dinâmica acadêmica termina, pois, por reproduzir as concepções equivocadas a respeito da deficiência, tão presentes na sociedade de um modo geral, colocando o sujeito com deficiência em um lugar de incapacidade, de não adequação ao padrão de normalidade exigido para um sujeito produtivo. Sobre esse tema Silva (2006, p. 426) afirma que

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano.

O padrão de normalidade é um conceito importante para se discutir o preconceito, pois se construiu ao longo da história humana a concepção de que existe um modelo padrão de ser humano. Assim, todos aqueles que fogem desse padrão são considerados diferentes. Obviamente que ser taxado como diferente carrega uma série de consequências, dentre elas ser tratado de forma discriminatória. Essa discriminação em função da diferença em relação à normalidade, por vezes relega ao sujeito uma condição de total exclusão. Sobre essa tal normalidade, Amaral (1998, p. 13) afirma:

O caráter abstrato da média é bem caracterizado por uma anedota contada por um amigo meu: coloca-se a cabeça de uma pessoa no forno e seus pés no congelador – a temperatura média estará ótima, mas a pessoa, morta. Em relação à moda, permito-me apenas lembrar que esse valor não é naturalmente dado, mas que corresponde a fatores historicamente constituídos. De qualquer forma, embora passíveis de utilização até legítima, esses parâmetros estatísticos não dão conta de especificidades das diferenças significativas.

Observa-se que os padrões de média e normalidade não dão conta de explicar as diferenças humanas. Assim, relegados a condição de incapazes, passa a ser socialmente aceitável que os alunos com deficiência ocupem cursos de pouco prestígio social e que exigem menos habilidades físicas ou intelectuais. Entretanto, quando essa condição é rompida causa de imediato estranhamento, como é possível perceber nas falas das entrevistadas a seguir:

Agora que passei em medicina, já ouvi alguns comentários de alunos, dos calouros do BI, que acabaram de entrar. Comentários do tipo: “Você vai ser médica, como você vai fazer as coisas?”. É mais esse tipo de questionamento. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

“Você não deveria estar ali”. Quando eu converso com colegas da turma eles dizem assim: “Se eu fosse você eu não seguia, você devia ter a dificuldade que você tem e fazer apenas o que consegue. Não deveria ficar se desgastando tanto”. (Trecho da entrevista concedida por estudante da Área de Ciências Exatas e da Terra com Deficiência Física/Visual).

Observa-se nas falas anteriores duas diferentes nuances do preconceito. O primeiro diz respeito ao sentimento de incapacidade da pessoa com deficiência em exercer funções consideradas muito importantes socialmente. O segundo apresenta-se como tentativa de proteção. Porém, ambas as atitudes são preconceituosas e baseiam-se em estereótipos que não se constroem em uma experiência prática, pois se acredita que a pessoa com deficiência é incapaz mesmo sem ela ter tentado. Nessas situações, de imediato, mecanismos de defesa são ativados e, muitas vezes, afastar-se do outro parece ser o caminho mais procurado.

O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Num mundo em que o medo prevalece, indicando um perigo objetivo, e, ao mesmo tempo, não possibilita sua elaboração, as formas de organização social seguem negando, de forma renovada, a diferença (SILVA, 2006, p. 425).

Como fica evidenciado na fala da autora citada, o desconhecido é antes de tudo merecedor de desconfiança. Se eu não conheço, é melhor que fique atento, pois o outro pode ser ameaçador. Esse tipo de relação é claramente resultante da desinformação e da falta de experiência relacional com a pessoa com deficiência e, por conseguinte, o caminho para superação dessa condição é a informação e o contato direto com a pessoa com deficiência. As falas dos entrevistados abaixo ratifica essa conclusão:

Acho que deveria levar exemplo do cotidiano dessas profissões e de pessoas que são deficientes e atuam nessas áreas, porque acho que isso é falta de conhecimento dessas coisas [...] Eu acho que se deveria discutir mais a questão da deficiência lá no centro, a gente não discute. Os fóruns que existem discutem a questão da inclusão racial e tal. A gente não discute muito a questão da deficiência lá no centro. Acho que o primeiro passo é discutir essas questões. Porque às vezes as outras pessoas não passam as dificuldades que passamos, para eles está tudo normal. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

As pessoas, na verdade, mantinham distanciamento talvez por medo, por insegurança, por não conseguir se comunicar, por não conseguir se expressar. Então, naturalmente, elas se afastavam de mim. Então eu entendendo essa questão por conta da comunicação mesmo, acho que não foi um preconceito diretamente dito, mas foi uma questão da comunicação. As pessoas ficam nervosas quando vão conversar comigo, há um certo receio, uma certa hesitação em tá conversando por conta de não saber se comunicar. Tento muitas vezes ser educado, cordial, para me aproximar, mas elas se afastam por conta da comunicação mesmo. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Eu acho que seria interessante uma vez ao ano fazer palestras abertas sobre deficiência de uma forma geral. Tem pessoas com deficiência na Universidade, mas as pessoas não sabem lidar com isso por falta de informação. Seria interessante falar sobre todos os tipos de deficiência (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

Observa-se que os próprios entrevistados já apontam caminhos para superação dessa condição de preconceito: “levar exemplo do cotidiano”; Essas sinalizações possibilitam inferir que a informação/formação sobre deficiência, o contato com o outro, com o estudante com deficiência, pode favorecer a construção de outros olhares, outras experiências, que põem em cheque o mito do “deficiente” como um sujeito incapaz, fora do padrão de normalidade. Falando sobre essa questão, Amaral (1998, p. 16) faz uma analogia bastante ilustrativa:

Quanto aos *mitos*, penso que o profundo abismo que separa o mito da realidade pode ser simbolizado como os fossos repletos de crocodilos dos castelos medievais. Brincando com a idéia, tenho nomeado esses hipotéticos crocodilos de preconceitos, estereótipos e estigma... Ainda brincando com a idéia, tenho visualizado uma ponte movediça que possibilita o trânsito entre a cidade e o castelo, permitindo, ao mesmo tempo, escapar dos ferozes animais e conhecê-los a uma distância segura. Essa ponte movediça é toda oportunidade de encontro (“ao vivo e em cores” ou por intermédio de um livro!) de pessoas que vivem a questão ou interessam-se pelo tema; é todo progresso no mundo teórico-científico; é toda vitória no contexto da prática; é todo momento de impasse que leva a reflexões.

A experiência do contato com a pessoa com deficiência, atrelada a processos formativos, pode, assim, contribuir para a construção de um espaço acessível atitudinalmente, quebrando concepções equivocadas acerca da capacidade que esses sujeitos têm para se desenvolverem academicamente. As “incapacidades” devem se configurar de fato pela não habilidade dos estudantes com deficiência na realização de alguma atividade, como ocorre com qualquer estudante que acessa a educação superior, afinal de contas, eles estão na Universidade para aprender. As “incapacidades” não devem ser consideradas *a priori*. *A priori*, deve existir apenas a compreensão de que todos os sujeitos são capazes de aprender, desde que lhes sejam ofertadas todas as condições necessárias para isso. Essa compreensão é fundamental para as mudanças nas atitudes da comunidade acadêmica, imprescindíveis para a construção da acessibilidade atitudinal.

6.6 A UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS ACESSÍVEIS NA UFRB

Certamente que a acessibilidade metodológica é uma das dimensões mais importantes quando se pensa na educação superior, pois ela está diretamente ligada a um dos pilares da Universidade: o ensino.

Metodologia pode ser definida como o conjunto de instrumentos, técnicas, métodos, procedimentos, equipamentos, utilizados pelo o professor no processo de ensinamento de seus alunos. Para que seja efetiva, o professor deve considerar que

Toda metodologia de ensino, para ser utilizada, deve ser organizada, levando-se em conta as condições reais de tempo, local, nível de aprendizagem dos alunos e principalmente as possibilidades de sua participação efetiva, de modo a se obter o resultado desejado. Para isso, e dessa maneira, resguardada sua orientação básica, o uso deve ser flexível para permitir a sua apropriação pelas pessoas e o alcance dos objetivos pretendidos (BERBEL, 1995, p. 10).

Pode parecer que as estratégias para o ensino de estudante com deficiência exigem métodos extremamente elaboradas ou tecnologias altamente sofisticadas. Porém, isso não é necessariamente verdadeiro, pois existem adequações metodológicas simples e que necessitam apenas da sensibilidade na

mudança da postura do docente para sua utilização. Do mesmo modo que a TA, nem sempre perpassa por alta tecnologia, muitas vezes recursos simples são suficientes para adaptação de instrumentos capazes de apoiar estudantes na realização de atividades acadêmicas com autonomia. Pimentel *et al* (2013) apresentam um pequeno manual com uma série de estratégias que podem ser adotadas na lida com um estudante com deficiência no ensino superior. Vale destacar que muitas delas são atitudes simples e que se enquadram perfeitamente em um processo de ensino/aprendizagem pautados na utilização de métodos acessíveis. Os autores dividem essas estratégias por tipo de deficiência:

1 – Estudantes com deficiência física:

- Organizar a sala de aula, preferencialmente em semicírculo, permitindo a mobilidade do estudante em cadeira de rodas (p. 11).

2 – Estudantes com deficiência visual:

- Evitar o uso de alguns termos como "isto", "lá" ou "aquilo", advérbios que não possuem significado prático para uma pessoa que não vê. Isto pode provocar dificuldade no entendimento do assunto tratado (p. 14).

3 – Estudante com deficiência auditiva:

- Usar a voz com intensidade normal, falar com voz clara, mais devagar que o normal, de forma articulada e sempre que possível de frente ao estudante com deficiência auditiva que faz uso da leitura labial, de modo a possibilitar o seu entendimento (p. 17).

Diante do exposto, defende-se que é indispensável para o professor conhecer os seus alunos, de modo que planeje metodologias acessíveis, pois existem especificidades que precisam ser analisadas em função da condição, necessidades e potencialidades de cada estudante. Assim, o mais importante na construção de metodologias acessíveis é a compreensão de que elas devem considerar as especificidades de cada estudante, pois nem sempre o método utilizado para um estudante com uma determinada deficiência será eficaz para outro numa mesma condição.

No âmbito das normativas institucionais da UFRB, é possível encontrar a previsão de ações ligadas à acessibilidade metodológica. A Resolução CONAC 040/2013 fala sobre a disponibilização de “recurso didático pedagógico adaptado” (p. 2). O documento fala que o estudante pode solicitar: adaptação de atividades avaliativas, tempo adicional de uma hora ou mais para realização das atividades avaliativas, adaptação de material pedagógico. Já a Resolução CONAC 14/2009, torna obrigatório a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente

curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo nos cursos de Bacharelados e Superiores de Tecnologia da UFRB, que é um recurso metodológico importantíssimo para o ensino de estudantes com deficiência auditiva. Mas em que medida essas previsões regimentais reverberam no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com deficiência em sala de aula? A fala do entrevistado a seguir certamente traz informações importantes para a discussão dessa questão:

Normalmente os professores pegam bancos mais altos e ficam perto de mim durante o processo, mas mesmo assim eu sinto que não é 100% eficiente. Eles tentam auxiliar, mas ainda não sabem exatamente como. Alguns professores já sabem, mas agora que estou em medicina eu tenho que ficar comunicando sempre que tem aula prática. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências da Saúde com Deficiência Física).

O relato do participante evidencia um despreparo por parte dos docentes no desenvolvimento de metodologias adequadas aos estudantes com deficiência. Esse despreparo certamente perpassa por uma questão importante que é a formação docente quando se discute metodologias acessíveis na educação superior. Thoma (2006), discutindo a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, aponta que a falta de preparo do corpo docente das instituições é o principal problema desse processo. Segundo a autora, os professores foram formados para trabalhar com estudantes que aprendem de modo considerado convencional. Ela conclui no final de seu trabalho que a falta de preparo técnico é o grande problema enfrentado pelas instituições.

As instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras (THOMA, 2006, p. 16).

Corroborando as conclusões a que chegou a autora, a fala abaixo é recheada de relatos que explicitam a falta de preparo docente para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência:

A grande maioria dos professores não sabem Libras, a intermediação se dá por meio do interprete. Então é muito difícil conversar diretamente com o

professor, estabelecer uma relação direta com o professor. O curso é de Letras Libras, mas os professores não têm domínio da língua de sinais, com exceção dos professores de Libras, os demais não tem conhecimento da língua, então isso se dá até hoje. Então eu percebo que há alguns entraves ainda concernente a comunicação. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Pimentel et al (2013) aponta que, apesar de estar em vigor desde 2005 a Lei 5.526, que garante as pessoas surdas as condições de comunicação no processo de formação na educação superior, os “estudantes surdos no Ensino Superior ainda enfrentam algumas barreiras no que diz respeito ao seu acesso e permanência.” (p. 16). E a autora aponta que aprender a Língua Brasileira de Sinais, por parte inclusive dos docentes, é uma importante estratégia para favorecer a permanência de estudantes surdos na educação superior.

Para além da formação, um elemento importante a ser discutido é a postura docente frente à demanda dos estudantes com deficiência. Como já apontado nesse estudo, por vezes, ações pedagógicas simples são capazes de favorecer a superação das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência no seu percurso formativo, mas para que elas ocorram é necessária a compreensão por parte do docente sobre sua responsabilidade nesse processo. Acerca do assunto, um entrevistado relata que:

Alguns professores me ajudam, outros não, né! Então acredito que isso é um fator individual... Como é algo novo, o uso das tecnologias e outros recursos, e outros materiais que podem ser utilizados, alguns professores utilizam esses recursos tecnológicos e isso torna o aprendizado mais fácil, então eu consigo acompanhar as disciplinas de forma mais fácil... Então eu já conversei milhares de vezes, já falei sobre a questão e aí o professor diz “Eu estou preocupado com você”, mas aí não faz nenhum tipo de mudança. Fala assim: “Você precisa se organizar”, mas assim, desde o 1º semestre até agora existe a fala de preocupação, mas não foi feita nenhuma mudança efetiva para que o uso de tecnologia, então não há nenhuma mudança nesse sentido. Então parece que o aprendizado nessas disciplinas [...] acaba comprometendo. Então outros professores chamam para fazer adaptação metodológica, mas na maioria das vezes fala que vai fazer, mas na verdade não faz. Então um aprendizado efetivo, uma interação linguística, adaptação metodológica, a discussão dos conteúdos é feita em algumas disciplinas e em outras não. Então eu percebo que na verdade eu tenho aprendido pouco nas disciplinas que não estão sendo feita as adaptações. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Observa-se que há reconhecimento por parte dos docentes sobre a necessidade de adaptação da metodologia de ensino, porém, não há mudança de prática. Isso pode ser decorrente do fato de que o docente não sabe como proceder

a mudança. É possível notar na continuação da fala do entrevistado que essa postura por parte do docente traz impacto direto em sua aprendizagem, acarretando também um desestímulo que certamente pode levar a evasão:

Também não demonstro muito interesse porque as aulas não são interessantes pra mim. Eu já falei com o professor, já reclamei, e aí a gente continua levando as aulas porque a gente não tem muito o que fazer. Eu faço mais para ter a nota, aí eu tendo a avaliação, a aprovação mínima que é 7, aquela nota, eu passo adiante, porque eu não vou ficar me desgastando mais com uma coisa que eu já expliquei que por conta da Língua de sinais precisa ser contextualizado o assunto [...] e aí eu deixo pra lá. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Uma estratégia de superação dessa dificuldade de comunicação com os estudantes com deficiência auditiva na UFRB tem sido a utilização do intérprete de Libras, inclusive a Resolução CONAC 040/2013 prevê a existência de tradutores/intérpretes de Libras para auxílio de estudantes com deficiência, porém, muitas vezes esse recurso não deve ser visto como único necessário para aprendizagem do estudante com deficiência auditiva, como é possível perceber na fala do entrevistado a seguir:

Então assim, não há o uso de tecnologias nessa aula. Então é muito cansativo, o professor sentado, o modo tradicionalista, e aí só lendo, lendo, lendo, lendo e eu ali, né? Verdade, totalmente desestimulado. É muito cansativo. Para o interprete também, por que são quatro horas de interpretação direta, não há um intervalo. E aí eu não demonstro muito interesse em algumas disciplinas por causa disso. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Observa-se que a presença do intérprete é importante e necessária, mas não suficiente para envolver o estudante com deficiência auditiva no processo de aprendizagem. Esse envolvimento requer o uso de metodologias ativas que tornem o estudante participante do seu processo de aprender.

O processo de comunicação é permeado de signos e significados que devem ser familiares aos participantes. Logo, se há alguém fazendo o intermédio, esses signos devem fazer parte de seu escopo teórico também. Portanto, o intérprete de Libras não só transforma em sinais o que é verbalizado pelo professor, ele transforma o dito numa linguagem capaz de ser entendida pelo o estudante com deficiência auditiva, e isso envolve conhecimento da Libras, do português e,

sobretudo, do conteúdo específico que está sendo ministrado. Como afirmam Bisol et al (2010, p. 153), o intérprete de Libras

Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Além do preparo e formação continuada do intérprete de Libras na área específica em que faz interpretações, é importante afirmar que no caso do Surdo Usuário da Língua Portuguesa - SULP¹⁴, a própria comunidade surda reivindica que a comunicação a eles direcionada deve utilizar o máximo possível de recursos tecnológicos, recorrendo aos “Intérpretes oralistas, para aqueles que solicitarem, quando for impossível a proximidade visual com o interlocutor” (SULP, 2008). Sobre esse tema afirma um dos estudantes entrevistados:

Quando a gente vai fazer a uma apresentação de um seminário a gente vê que as línguas são de modalidades diferentes, português e Libras. A língua oral, os alunos ouvintes de modo geral, vão conseguir se comunicar na língua materna deles, já eu tenho que fazer adaptações da língua portuguesa para a língua de sinais. Então isso na verdade compromete o seminário em si por conta de nós não termos matérias voltados para a língua de sinais. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Linguística, Letras e Artes com Deficiência Auditiva).

Apesar de sobressalente no processo de aprendizagem de alunos com deficiência auditiva, as dificuldades metodológicas na UFRB não se limitam a esse grupo de estudantes. A fala do estudante a seguir mostra que, em condições diferentes da surdez, as dificuldades se mantêm para outros estudantes com deficiência. E mais uma vez a postura docente impacta diretamente no processo de aprender do estudante:

Minha escrita é mais lenta porque eu perdi o movimento da mão. O que poderia ser melhorado era que o professor poderia dar o assunto previamente pra mim e durante a aula eu só iria acompanhando. Tem uma professora que faz isso e me ajuda bastante. Só que tem professores que não são tão disponíveis. Eu procurei um professor pedindo para ele passar os assuntos antes pra mim e ele disse que não. Que se eu não pudesse

¹⁴ SULP – Surdos Usuários da Língua Portuguesa. São surdos que ao invés da libras, utilizam a língua portuguesa. Isso ocorre, em muitos casos, em função da pessoa perder a audição depois da aquisição da fala e da escrita. Após adquirirem a surdez, ao invés de aprender uma nova língua, buscam formas de se adaptar para continuar usando o português. Muitos surdos que utilizam a língua portuguesa lutam para que as legendas estejam presentes em programas de TV, teatro, auditórios, etc. E não apenas a tradução para LIBRAS.

acompanhar eu deveria abandonar. Que se eu não conseguia estar ali que deveria abandonar o curso. Eu tive que trancar a disciplina dele. Eu tive que trancar três disciplinas porque eu não conseguia acompanhar. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Exatas e da Terra com Deficiência Física/Visual).

Observa-se que uma atitude simples, como disponibilizar previamente os materiais e os temas que serão trabalhados em sala de aula, pode ser determinante para a inserção do estudante no processo de aprendizagem. E o que mostra a fala do estudante de não fracassar diante dessa prática docente é uma questão de superação individual e não exatamente a implementação de recursos metodológicos acessíveis. Essa constatação também foi feita por Pereira (2015, p. 127/128) em um estudo na UFRB:

Conforme citado em uma das falas anteriores, quando o docente, por exemplo, não disponibiliza antecipadamente os textos a serem trabalhados em aula, para o estudante que precisa adaptá-los, ele está inviabilizando o acesso ao currículo para esse estudante, pois, diferentemente dos demais colegas, ele não poderá participar ativamente da aula por desconhecer a temática abordada, devido a uma barreira que poderia ser facilmente eliminada mediante uma postura docente adequada à condição do estudante.

É, pois, fundamental que o docente reconheça a diversidade de estudantes presentes em sua sala de aula para que possa selecionar melhores formas de ensinar. Para além disso, é imprescindível que ele compreenda sua responsabilidade no processo de aprender desse estudante, pois só assim ele será capaz de empreender ações que garantam métodos efetivamente acessíveis. Na fala do entrevistado a seguir, é possível perceber que essa compreensão ainda não se materializa na prática docente da UFRB:

Na sala de aula eu sinto dificuldade com relação aos slides. As letras são pequenas. Eu tenho que sentar na frente para conseguir ver. Não falei para todos os professores. Conversei com alguns e foi disponibilizado para os laboratórios que eu faço estágio a Medusa. Ela amplia o que é projetado no microscópio. Minha maior dificuldade é com as letras, pois os professores não se preocupam com quem usa óculos. Eu preciso me esforçar muito e a posição do quadro na sala também não ajuda. A luz bate no quadro e não conseguimos enxergar bem. Todo mundo sinaliza isso, mas nada foi mudado. (Trecho da entrevista concedida por estudante da área de Ciências Agrárias com Deficiência Visual).

A diversificação de métodos e de recursos didáticos adaptados é tema chave quando se pensa no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Porém, a fala dos estudantes evidencia que a principal dificuldade encontrada por eles centra-se na postura docente em sala de aula. Evidencia-se clara despreocupação com as necessidades específicas que esse grupo de estudantes apresenta. Matos (2015) conclui, ao final de sua pesquisa, que a falta de formação dos professores, atrelado a um desconhecimento dos pressupostos básicos do processo de ensino aprendido, contribui para a não efetivação de uma educação inclusiva na UFRB. Na fala da autora:

constatou-se que os docentes ao serem questionados acerca das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência para os quais lecionou, informam acreditar no potencial dos mesmos, mas demonstram receio em como atuar junto a esses estudantes, devido ao desconhecimento do que fazer para auxiliá-lo... Ao analisar a formação dos docentes que informaram desenvolver algum tipo de prática diferenciada, percebe-se também que, em sua maioria, estes têm uma formação na área da Educação, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma atitude inclusiva, por conhecer pressupostos fundamentais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem (MATOS, 2015, p. 153).

As conclusões de Matos (2015) se aproximam bastante do relato do estudante entrevistado:

[...] Aqueles mesmos discursos dos professores de ensino médio, de ensino fundamental, “nós não temos preparação para receber o aluno com deficiência” e tal, só que enfim, eu chego, quando encontro essas dificuldades, eu chego no primeiro dia de aula já converso com o professor, coloco as minhas dificuldades, e enfim... alguns professores, porque isso também é muito relativo, isso vai de pessoa pra pessoa, alguns professores conseguem modificar as aulas, conseguem fazer de uma forma que eu consiga acompanhar e tal. “Professor, a gente pode trabalhar da seguinte forma...você consegue o material digitalizado ou, você consegue me passar o material antecipado pra eu poder dar um jeito de digitalizar ou pedir pra alguém pra poder ler pra mim”, e às vezes o professor não tem esse cuidado. Não são todos, tem professor que tem esse cuidado e tal, de tá nos fornecendo o material de forma antecipada, mas assim, esse mesmo professor que eu já conversei em um semestre, aí ele disponibilizou vários vídeos documentários e tal, só que era em inglês e legendado... e aí eu cheguei pra ele “Professor e tal...e aí o que que a gente vai fazer?” Aí ela “Ah, Marcos, você dá um jeito, a gente dá um jeito...a gente senta junto, eu vou lendo a legenda pra você”. Pronto, beleza, maravilha! Só que no semestre seguinte, ela já tinha o conhecimento de como trabalharia comigo, e continuou na mesma prática de exibir vídeos documentários legendados e tal. (Trecho da entrevista concedida por estudante da Área de Humanas com Deficiência Visual).

Evidencia-se ao final dessa discussão, que existem ainda ações importantes a serem implementadas para que a acessibilidade metodológica se

efetive na UFRB. Ao que parece, a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência é a mais importante delas. Essa formação deve prepará-los tecnicamente para isso, mas deve, sobretudo, possibilitar a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência é uma responsabilidade institucional que perpassa também pela prática docente em sala de aula e, em função disso, o professor deve atuar de maneira tal que todas as possibilidades de ações necessárias para atender o estudante com deficiência sejam realizadas.

6.7 DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE NA UFRB

Tomando como base a pesquisa realizada na UFRB, buscou-se elaborar uma proposta inclusiva com vistas à construção de uma política de acessibilidade na UFRB. Para que tal proposta seja compreendida no contexto acadêmico, a mesma foi elaborada partindo-se da definição dos conceitos que a norteiam. Em seguida, são traçados os objetivos de sua aplicação, seus princípios orientadores, bem como são definidas as ações com vistas a assegurar a sua operacionalização.

1. Das concepções

1.1 Deficiência – Condição histórica e socialmente construída que imputa ao sujeito com alguma alteração física, sensorial ou intelectual, na interação com o meio onde está inserido, a impossibilidade ou dificuldades de realização de determinadas atividades. Configura-se, portanto, como um problema social e não como uma incapacidade inerente à pessoa com deficiência.

1.2 Acessibilidade - Possibilidade de pleno alcance e uso, com autonomia, das ferramentas, espaços e serviços oferecidos pela sociedade. Abrange múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica.

1.3 Equidade - Igualdade de direitos que assegura e oportuniza a todos condição de acessibilidade aos recursos e bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

1.4 Autonomia – a possibilidade de realização de atividades sem a necessidade do auxílio de outros indivíduos.

1.5 Barreiras – Qualquer entrave ou obstáculo que impeça ou dificulte o acesso e uso com autonomia de espaços e serviços oferecidos socialmente. Envolve diversas dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica.

1.6 Preconceito – Concepções estabelecidas *a priori*, que não se fundamenta em experiências vividas, acerca da diversidade e diferença. No caso do preconceito com relação à pessoa com deficiência acredita-se, principalmente, em sua incapacidade em realizar algumas atividades. Constituem-se base para construção de estereótipos.

1.7 Discriminação – Ato de diferenciar em função de um preconceito, ação discriminatória. Acredita-se, por exemplo, que a pessoa com deficiência não é capaz de realizar determinadas atividades e, em função disso, não é lhe dado se quer o direito de tentar.

2. Dos princípios

2.1 Respeito e valorização às diferenças.

2.2 Equidade nas ações.

2.3 Eliminação de barreiras.

2.4 Garantia de acessibilidade.

2.5 Promoção da autonomia.

2.6 Promoção de segurança.

3. Dos objetivos

3.1 Incorporar transversalmente os princípios da acessibilidade em todas as ações desenvolvidas pela a UFRB.

3.2 Promover ações que inibam, de modo progressivo e permanentemente, todo ato de preconceito e discriminação a pessoa com deficiência.

- 3.3 Divulgar internamente as normativas institucionais que abordam as questões de acessibilidade.
- 3.4 Adquirir, através de recursos próprios e do Projeto Incluir, equipamentos que assegurem condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência.
- 3.5 Promover a formação dos docentes de modo a criar condições de acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência.
- 3.6 Realizar a formação continuada de servidores técnicos e terceirizados de modo a possibilitar ações inclusivas.
- 3.7 Promover eventos sobre inclusão com vistas a favorecer a disseminação de conhecimentos sobre a deficiência.
- 3.8 Assegurar a aplicação das normas de acessibilidade em todas as edificações futuras da UFRB.
- 3.9 Realizar, através do CONDIPE e do NUPI, acompanhamento, avaliação e adequação contínua da implementação desta política de acessibilidade.
- 3.10 Dar ao Conselho dos Direitos das Pessoa com Deficiência autonomia e instrumentação para acompanhamento e fiscalização da implementação da política de acessibilidade da UFRB.
- 3.11 Garantir todos os instrumentos legais e operacionais para que as ações ligadas a acessibilidade sejam realizadas na UFRB.
- 3.12 Realizar de todas as obras necessárias para adequação das estruturas da Universidade de acordo a NBR 9050. A mesma norma será referência para todas as novas construções.
- 3.13 Realizar cursos de formação para todo o pessoal ligado as ações de implantação e planejamento dos espaços físicos da UFRB, com ênfase na NBR 9050.
- 3.14 Garantir transporte para o traslado dos estudantes com deficiência, dentro dos espaços da instituição.
- 3.15 Estabelecer parcerias com os órgãos públicos visando a garantia de transporte acessível aos estudantes com deficiência em seu traslado entre a UFRB e sua casa.
- 3.16 Realizar adequações de todos os instrumentos de comunicação da Universidade (informativos, portarias, resoluções, sites, murais, etc.).
- 3.17 Realizar cursos de formação em Libras para todos os membros da comunidade acadêmica.

3.18 Realizar cursos de formação em Braile, Orientação e Mobilidade, Sorobã e Confecção e Adaptação de Material Didático para todos os membros da comunidade acadêmica.

3.19 Realizar cursos de formação na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

3.20 Realizar cursos de formação na área de Tecnologias Assistivas para todos os membros da comunidade acadêmica.

3.21 Adquirir equipamentos necessários para que os alunos com deficiência realizem as atividades diárias.

3.22 Realização periódica de eventos (congressos, fóruns, seminários, etc.) centrados na temática da acessibilidade.

3.23 Criar Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com a disponibilização de equipe interdisciplinar e multiprofissional.

3.24 Fortalecer o Núcleo de Política de Inclusão, dotando-o, inclusive, de orçamento próprio.

4 – Das Metas

4.1 – Ampliação em 100% dos recursos financeiros investidos em ações de acessibilidade.

4.2 – Ampliação em 1000% do número de estudantes com deficiência matriculados na instituição.

4.3 – Redução dos índices de reprovação, retenção e evasão dos estudantes com deficiência da instituição em 100%.

4.4 – Elevação em 100% dos índices de estudantes com deficiência formados pela instituição.

4.5 – Formar todos os membros da comunidade acadêmica em cursos ligados a acessibilidade (Libras, Braile, Orientação e Mobilidade, Sorobã e Confecção e Adaptação de Material Didático, Tecnologias Assistivas).

4.6 – Formar 100% o pessoal técnico ligado as ações de implantação e planejamento dos espaços físicos da UFRB em cursos de acessibilidade, com ênfase na NBR9050.

4.7 – Tornar 100% os veículos de comunicação da UFRB acessíveis.

4.8 – Realizar semestralmente eventos (palestras, encontros, congressos, etc.) com temas ligados a acessibilidade.

4.9 – Garantir formação de 100% do corpo docente em acessibilidade pedagógica.

4.10 – Reduzir a zero o número de episódios ligados a atos preconceituosos dentro da instituição.

4.11 – Garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes com deficiência da instituição.

4.12 – Tornar 100% dos equipamentos (prédios, ruas, espaços de convivência, etc.) da UFRB acessíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, profundas e significativas foram as mudanças ocorridas nas concepções e práticas a respeito das pessoas com deficiência. Houve momentos na história que sujeitos foram exterminados ou demonizados por nascerem com algum tipo de alteração morfológica. Do extermínio, avançou-se para uma compreensão de que esses sujeitos eram doentes e como tal deveriam ser tratados. A sociedade avançou muito e hoje as pessoas com deficiência são definidas na lei como sujeitos de direito como qualquer outro cidadão membro do Estado, devendo usufruir de direitos políticos e civis e desempenhar seus deveres nessa condição.

O referencial teórico que embasou essa pesquisa é vasto e capaz de lastrear a concepção de que a deficiência é uma condição social, e pode ser compreendida como uma condição que se estrutura histórica e socialmente. Essa compreensão é importantíssima, pois permite colocar as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência como um problema social, como um problema da coletividade, como uma inadequação da sociedade para receber a pessoa com deficiência, como uma ineficiência do Estado em garantir a esses sujeitos seu pleno exercício do direito. Pensada dessa forma, a deficiência se afasta do corpo da pessoa que a possui, retirando desse sujeito a responsabilidade pelos problemas que se apresentam na interação com o meio, que efetivamente não é dele. A partir dessa concepção sobre deficiência, todas as ações voltadas para a construção de uma sociedade acessível devem ser de responsabilidade da sociedade.

Essa concepção de deficiência, atrelada a todas as lutas sociais reverberadas ao longo do tempo, possibilitou a construção de um vasto aparato jurídico que busca garantir as condições necessárias para que a pessoa com deficiência labute diariamente, encarando apenas as dificuldades peculiares a qualquer cidadão. Os instrumentos jurídicos que assistem a pessoa com deficiência são amplos e definem condições que são fundamentais ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse lastro jurídico corrobora para a compreensão de que a deficiência deve ser entendida como um problema do Estado e esse ente jurídico deve garantir todas as condições necessárias para que esse cidadão, pleno de direito, possa labutar diariamente, sem que sua condição física seja impedimento

para isso. Porém, infelizmente o aparato teórico e jurídico por si só, não é garantia de que a concepção social de deficiência materialize-se na prática social.

Com base nessa compreensão, o objetivo dessa pesquisa foi verificar de que forma a UFRB tem oferecido condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência matriculados em seus cursos. Tomando esse espaço como um microcosmo da sociedade brasileira foi possível analisar a plenitude dos direitos da pessoa com deficiência em seu enfrentamento diário, no contexto acadêmico, das dificuldades, envolvendo seu direito constitucional de ir e vir e realizar suas atividades acadêmicas, como qualquer outro cidadão. Porém, observou-se que o espaço analisado reproduz, de maneira muito fiel e sistemática, todos os empecilhos impostos pela sociedade a pessoa com deficiência em sua labuta diária.

A pesquisa realizada possibilitou entender como a instituição analisada tem promovido ações que garantem condições de acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica.

Porém, as falas dos entrevistados explicitaram problemas de acessibilidade na UFRB em todas as suas dimensões. Todos os entrevistados apontaram alguma dificuldade em sua locomoção pelos os espaços da instituição, revelando que a estrutura física da Universidade é inadequada para o acesso com autonomia de pessoas com deficiência. A falta de rampas, banheiros acessíveis, transporte entre os espaços acadêmicos, falta ou implantação inadequada de sinalização, apontam que há ainda grandes desafios institucionais. Por outro lado, a pesquisa revelou que a comunicação na instituição é feita apenas em linguagem acessível a quem utiliza o português, mesmo se sabendo que a LIBRAS é a linguagem oficial das pessoas com deficiência auditiva e o braile é muito utilizado pelos cegos. Foi possível perceber também problemas na dimensão instrumental da acessibilidade, pois faltam equipamentos adequados às práticas dos estudantes com deficiência. Além disso, as normas e documentos institucionais não são acessíveis para conhecimento de todos, na medida em que sequer estão em linguagens que todos possam acessar. A atitude da comunidade acadêmica foi analisada como preconceituosa, atribuindo-se a esse fato questões como falta de informação e despreparo. Por fim, a pesquisa apontou que a prática docente em sala de aula não utiliza métodos que permitam a todos os discentes participar

efetivamente das atividades, o que traz sérias implicações ao desenvolvimento formativo e ao desempenho acadêmico desses sujeitos.

O que se pode concluir dessa análise é que a UFRB ainda não é uma Universidade acessível em toda a sua plenitude. Apesar das previsões legais, inclusive dos instrumentos normativos da instituição, do vasto referencial teórico que lastreia práticas voltadas para a construção de espaços efetivamente acessíveis, a instituição ainda não pode ser considerada acessível.

Isso revela a necessidade de se implementar uma Política Institucional de Acessibilidade que busque efetivar todas as previsões legais de maneira tal que todas as condições impedoras do pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência possam ser superadas.

Assim, após as constatações, foram traçadas diretrizes para a construção de uma proposta de política institucional de acessibilidade para UFRB assentada nos princípios da inclusão, de modo a favorecer o avanço da instituição nesse aspecto.

Espera-se que as reflexões, conclusões e princípios elaborados nessa pesquisa possam contribuir a criação e efetivação de uma política de acessibilidade na UFRB, criando na instituição um ambiente com as condições necessárias para que os estudantes com deficiência possam trilhar os caminhos de sua graduação, podendo efetivar o processo formativo e se capacitando para exercer de forma plena os ofícios da profissão para qual foi formado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Ed.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**; vol. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_enerico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BARBOSA, I. J.; BARRETO, A. M. C. A função de incluir: concepções e práticas de funcionários de uma escola no limiar de uma educação inclusiva. In: PIMENTEL, S. C.(org). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2013.

BARCELLOS, A. P.; CAMPANTE, R. R. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, C. V. et al. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.16, n. 2, p. 9-19, out. 1995. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458/8240>>. Acesso em: 16 set. 2015.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva - tecnologia e educação**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

Bisol, C. A. & Valentini, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir** – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F188440%2Fmod_forum%2Fattachment%2F293373%2FSURDEZ%20X%20DEFICIENCIA%20AUDITIVA.pdf> Acesso em: 23 nov. 2015.

BONIE, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. **Orientações técnicas sobre o serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência e suas famílias, ofertado em centro dia de referência:** estruturação do serviço metodologias e técnicas acessíveis no serviço; instrumentais facilitadores da organização do serviço. DF, Sistema Único de Assistência Social, 2013. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/orientacoes-centro-dia/01-centro-dia-pcd-orientacoes-tecnicas.pdf/view>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico 2010:** resultados gerais da amostra. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_a_mostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm>. Acesso em: 14 fev 2014.

BRASIL, INEP. **Censo da educação superior.** 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa incluir - acessibilidade na educação superior.** Secadi/sesU, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 8, Programa Incluir,** 2010. Disponível em: <<http://www.proex.ufu.br/sites/proex.ufu.br/files/Progama%20Incluir.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Dados FIES – 2010/2013.** Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4821-fies-supera-marca-de-um-milh%C3%A3o-de-novos-contratos?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJmaWVzljt9>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.096,** Programa Universidade para Todos, 2005. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#bolsas>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação – 2014 / 2024.** Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: 30 mar 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.248**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes)**: parte i – avaliação de cursos de graduação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema Prouni: Dados Estatísticos**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>> Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei 5.296**. DF, Senado, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei 6.949**. DF, Senado, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei 4.657**, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4657-4-setembro-1942-414605-publicacaooriginal-68798-pe.html>>. Acesso: 14 set. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Federal 7.853**. DF, Senado, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014

BRASIL, Presidência da República. **Lei 9.394**. DF, Senado, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.048**. DF, Senado, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.098**. DF, Senado, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 12.796**, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 13 fev 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 7.405**, 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7405.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 8.160, 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8160.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.436, 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.172 de 2001**. DF, Senado, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 11.126, 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 11.151 de 2005**. DF, Senado, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11151.htm> Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 3.298**. DF, Senado, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 6.096, 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 6.094, 2007**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 7.612, 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL, Secretaria Nacional de Justiça. **A classificação indicativa na língua brasileira de sinais**, 2009. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/07/Cartilha_libras.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

BUARQUE, C. A Universidade na encruzilhada. In: Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais**. Brasília: UNESCO, jun. 2003. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br/files/2015/08/Texto-1-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P. Universidades como Produtoras de Conhecimento para o Desenvolvimento Econômico: Sistema Superior de Ensino e as Políticas de CT&I. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 117–132, Jan-Mar 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v66n1/v66n1a06.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf> em 10/09/2015>. Acesso em: 07 jul. 2015.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARCÍA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Como classificar as pesquisas. In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 41-57.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, M. L. M. F. **Comunicação interpessoal nas escolas: um estudo com alunos do 6º e 9º anos de escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

LASCOUMES, P.; GALÈS, P. **Sociologia da Ação Pública**. Alagoas: Eufal, 2012.

LOPES, B.; AMARAL, N. (orgs). **Políticas Públicas**: conceitos. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, A. P. S. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Alina%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, nº 41, Curitiba – Julho/Setembro de 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009> Acesso em: 19 nov. 2015

NACIF, P. G. S. O livro, a data, nosso caminho. In: **Caminhos, histórias e memórias**: UFRB 5 anos. 1 Ed. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

NONATO, D. N. Acessibilidade Arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. **Orbis: Revista Científica**, v. 2, n.2, 2011.

Disponível em: <<http://www.cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/view/69/69>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 1, n. 2, Marília, 1994.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CINCA, 2008. Disponível em:

<http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

PESSOTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. In: TUNES, E.; SOUZA, J. A.; RANGEL, R. B. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.2, n. 4, p. 7-18, 1996. Disponível em: <

http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art01.pdf> Acesso em: 23 nov. 2015.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, p. 44–50, maio/agosto 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3820/3070>>. Acesso em: 13 jul. 15.

PIMENTEL, S. C.(org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013. Disponível em: <

<http://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf> > Acesso em: 04 nov. 2015.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS. J. B. dos. Trajetória de estudantes com deficiência: relações entre preconceito e exclusão na universidade. **Anais do I Simpósio Internacional de**

Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, jun. 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Jaciete_Barbosa_dos_Santos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, Vol. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

_____. **Inclusão no lazer e no turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

SCHEWINSKY, S. R. **A barbárie do preconceito contra o deficiente** - todos somos vítimas. **Acta fisiátrica**, v. 11, n. 1, p. 7-11, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. G. V.; TRENTINI, M. Narrativas como técnicas de pesquisa em enfermagem. In: **Revista Latino Americana de Enfermagem**. V. 10, n3, Ribeirão Preto, Mai-Jun, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-11692002000300017&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 19 nov. 2015.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, L. M. da; SANTOS, J. B. dos (Orgs). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências na educação superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.1, Marília, p.127-136, Jan.-Abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)? **Revista da escola de enfermagem da USP**, v. 2, n. 37, p. 119-126, 2003.

SULP. **Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa**. Brasil, 2008. Disponível em <<http://abaixoassinadomanifestosulp.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 set. 2015.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “–ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2006.

TUNES, E.; SOUZA, J. A. de; RANGEL, R. B. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n. 4, p. 7-18, 1996.

UFRB. **Relatório de gestão setorial PROGRAD 2013**. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao?download=1188>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Resolução CONAC Nº 14/2009**. Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-14-09-conac.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Resolução CONAC nº 040/2013**. Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-040-13-conac.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Resolução CONAC nº 17/2014**. Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/conac/resolucoes-conac/category/9-resolucoes-2014?download=298:resolucao-017-2014>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Portaria Nº 161/2012**. Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/reitoria/portarias/category/14-criacao-estrutural?download=3347:portaria-161-2012>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Portaria 462/2011**: Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Portaria_462-20110001.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2014**. Dezembro, 2009. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. 7 a 10 de junho de 1994.. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.uqr.es/~maestroal/eees/archivos/Declaracionmundial.pdf> em 08/09/2015>. Acesso em: 08 set. 2015.

YIN, R. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5 ed. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2014.

Vigotsky, Lev Semenovih. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1995, p. 73-95.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

APÊNDICE 01

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome:	Idade:
Curso:	E-mail:
Telefone(s):	Data do preenchimento:

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Você encontra alguma dificuldade para acessar os espaços da universidade (prédios de aula e administrativos, laboratórios, salas de aula, banheiros, núcleos administrativos)? Em caso afirmativo, quais são essas dificuldades? O que poderia ser feito para melhoria do acesso aos espaços e ambientes acadêmicos?
2. Quando você busca alguma informação nos murais, nos sites, com os servidores, você encontra alguma dificuldade na busca/localização/recepção dessas informações? Em caso afirmativo, quais dificuldades? O que poderia ser feito para superação desse tipo de barreira na informação/comunicação?
3. Você encontra alguma dificuldade para acompanhar as aulas? Em caso afirmativo, quais? Você as comunica para o docente responsável pelo componente curricular? Por quê? Que tipo de modificações são feitas pelo docente para favorecer a superação dessas dificuldades? O que você considera que poderia ser feito no âmbito da sala de aula?
4. Que tipo de suporte lhe é oferecido por parte dos professores, colegiados ou núcleos administrativos para superação de dificuldades encontradas durante suas atividades na universidade?
5. Você tem conhecimento de normativas institucionais da UFRB que dizem respeito a criação de condições de permanência de estudantes com deficiência nos cursos dessa instituição? Em caso afirmativo, quais? Você já se fundamentou

nessas normativas para pleitear esses direitos? Em caso afirmativo, em que situações?

6. Você já vivenciou na Universidade situações de preconceitos devido a deficiência? Em caso afirmativo, que tipo de situações foram vivenciadas? A que você atribui esse fato? O que deveria ser feito para superação dessas atitudes preconceituosas?

7. De que forma essas dificuldades enfrentadas por você na Universidade afetam a sua trajetória acadêmica?

8. Que tipo de ações você considera que a universidade deveria realizar para ajudar na superação das dificuldades que você encontra no seu percurso universitário?

APÊNDICE 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Acessibilidade na Educação Superior: Reflexões sobre a trajetória de estudantes com deficiência na UFRB**, que tem como **objetivos**: propor caminhos para a criação de políticas institucionais de acessibilidade no âmbito do Centro de Ciência da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de estudos, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades acadêmicas devido a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de estudos e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone de contato do pesquisador responsável, Sr. Leandro Moura da Silva Bom Conselho, (75) 8842-4001, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Eu _____ Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Leandro Moura da Silva Bom Conselho
Pesquisador Responsável

_____,
Local

____/____/____
Data