



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

JULIANA VIANA FREITAS

O ACESSO, A ACESSIBILIDADE E A PERMANÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: TRILHAS, DESAFIOS E
EXPECTATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA
FAMÍLIA

Salvador
2019

JULIANA VIANA FREITAS

**O ACESSO, A ACESSIBILIDADE E A PERMANÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR: TRILHAS, DESAFIOS E
EXPECTATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA
FAMÍLIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador em cumprimento obrigatório dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Dra Elaine Pedreira
Rabinovich

Co-Orientadora: Dra Sumaia Midlej
Pimentel Sá

Salvador
2019

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

F866 Freitas, Juliana Viana

O acesso, a acessibilidade e a permanência no ensino superior: trilhas, desafios e expectativas da pessoa com deficiência e sua família / Juliana Viana Freitas.– Salvador, 2019.

145 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elaine Pedreira Rabinovic

Co-Orientadora: Prof^a. Dra. Sumaia Midlej Pimentel Sá

1. Acesso 2. Acessibilidade 3. Permanência 4. Ensino Superior
I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Rabinovic, Elaine Pedreira – Orientadora III. Sá, Sumaia Midlej Pimentel - Co-Orientadora IV. Título.

CDU 378.046.2-056.26

TERMO DE APROVAÇÃO

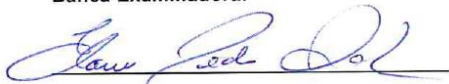
Juliana Viana Freitas

“O ACESSO, A ACESSIBILIDADE E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRILHAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA FAMÍLIA.”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

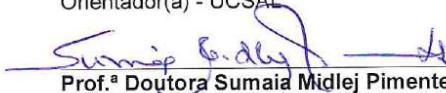
Salvador, 29 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:



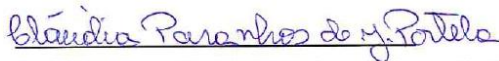
Prof.^a Doutora Elaine Pedreira Rabinovich

Orientador(a) - UCSAL



Prof.^a Doutora Sumaia Midlej Pimentel Sá

Coorientador(a) – UCSAL



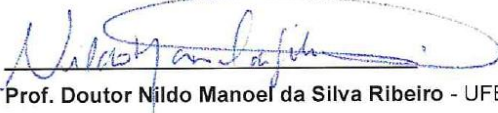
Prof.^a Doutora Cláudia Paranhos de Jesus Portela – UNEB



Prof.^a Doutora Marília Moreira Cavalcante - UNIFACS



Prof.^a Doutora Eliana Sales Brito – UCSAL



Prof. Doutor Nildo Manoel da Silva Ribeiro - UFBA

Dedico este trabalho à todas as pessoas que se dedicam à luta pelos direitos da pessoa com deficiência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da Vida e por ter me sustentado nos momentos de maior angústia, colocando em meu coração a serenidade necessária para que eu chegasse até aqui.

À Ele rendo toda honra, toda glória e todo louvor.

Aos meus pais, meus parceiros inseparáveis, meu porto seguro. Sem eles nada disso seria possível.

Ao meu filho Arthur, meu amor, meu motivo para levantar todas as manhãs e enfrentar os desafios da vida.

Às Tri-Elétricas, minhas amigas-irmãs, conselheiras, apoiadoras de todas as horas.

Às minhas incansáveis orientadoras, Elaine Rabinovich e Sumaia Midlej, que nunca descreditaram que eu seria capaz de concluir esse trabalho, e pelas preciosas orientações, que foram muito além do fazer acadêmico.

À Gabriela Santos, minha orientanda da iniciação científica, que acolheu com entusiasmo e dedicação o convite para participar desta pesquisa, e desenvolveu um trabalho brilhante durante os dois anos que estivemos juntas.

Aos professores doutores Eliana Brito, Nildo Ribeiro e Marília Cavalcanti por suas brilhantes contribuições no Exame de Qualificação.

À Verena Galvão, amiga e grande colega de trabalho, que com seu apoio irrestrito me substituiu em muitos momentos na coordenação do curso de Fisioterapia UCSAL para que eu pudesse me dedicar à tese.

Aos estudantes entrevistados, que doaram seu tempo e seus saberes para contribuir com esta pesquisa.

Às professoras do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UCSAL, Cristina, Roselena e Cida, e aos alunos do referido curso, que contribuíram na coleta dos dados referentes ao mapeamento da acessibilidade do campus.

À Assessoria de Obras (ASSOB) da universidade, que disponibilizou informações e plantas do campus.

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* de Família na Sociedade Contemporânea, que muito contribuiu para a minha formação como pesquisadora.

*Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza;
temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Souza Santos

FREITAS, Juliana Viana. **O acesso, a acessibilidade e a permanência no Ensino Superior: trilhas, desafios e expectativas da pessoa com deficiência e sua família.** 145 f. Tese (Doutorado). Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, 2019

RESUMO

Este estudo tem por objetivos compreender o processo de permanência de pessoas com deficiência física ou visual matriculadas em uma instituição de ensino superior (IES); identificar os elementos facilitadores e/ou dificultadores para o acesso e a permanência dos universitários com deficiência física ou visual; identificar o papel da família no processo de inclusão e permanência dos universitários com deficiência física ou visual; e mapear, identificar e descrever de que forma o *campus* de uma IES está estruturado para garantir acessibilidade física e visual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que tem como *lócus* o *campus* de uma Universidade em Salvador, Bahia. A coleta de dados foi conduzida em duas etapas: inicialmente foi feito o mapeamento da acessibilidade física do *campus*; em seguida, foram realizadas entrevistas com todos os estudantes que declararam deficiência física ou visual no ato da matrícula em cursos alocados no *campus* do estudo. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados os *checklists* de acessibilidade baseados na NBR 9050/15; um formulário sociodemográfico; e um roteiro de entrevista narrativa, aplicada mediante o uso da técnica *walking interview*. Para análise das entrevistas foi empregado o método de interpretação de sentidos. Os resultados revelam que o campus não atende plenamente as normas de acessibilidade física e que, mesmo com os investimentos institucionais na eliminação de barreiras arquitetônicas, as ações ainda são realizadas de forma pulverizada e pouco planejada de modo que as soluções apresentadas não conseguem contemplar plenamente as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. A partir das narrativas foi possível verificar que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes entrevistados estão mais associadas às barreiras atitudinais do que as arquitetônicas. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é complexa e requer uma ressignificação das práticas educacionais. A presença destes estudantes nas IES não impacta apenas na infraestrutura, mas também na riqueza da oportunidade do encontro com a pessoa com deficiência, que irá promover a formação de professores e profissionais mais sensíveis e preparados para viver a diversidade.

Palavras-chave: Acesso, Acessibilidade, Permanência, Ensino Superior

FREITAS, Juliana Viana. **Access, accessibility and permanence in Higher education: trails, challenges and expectations of people with disabilities and their families.** 145 f. Thesis (Doctorate). Family in the Contemporary Society of *Universidade Católica do Salvador – UCSAL*, 2019

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the process of the permanence of people with physical or visual disabilities registered in a higher education institution (IES); identify the enabling and/or hindering elements for access and permanence of the students with physical or visual disabilities; identify the role of the family in the process of inclusion and permanence of the students with physical or visual disabilities; and mapping, or identifying and describing how the *campus* of an IES is structured to guarantee physical and visual accessibility. A qualitative research of an exploratory nature, having as *locus* the *campus* of a University in Salvador, Bahia. Data collection was carried out in two phases: initially the physical accessibility of the *campus* was mapped; subsequently interviews were performed with all of the students who declared having physical or visual disabilities upon registration in courses allocated at the *campus* under study. The instruments used for data collection were the Accessibility checklists based on NBR 9050/15; a sociodemographic form; and a narrative interview guide, applied using the *walking interview* technique. The interpretation of meanings method was used for analysis of the interview. The results reveal that the *campus* does not fully comply with the standards for physical accessibility and that, despite institutional investments in the elimination of architectural barriers, actions are still performed in a fragmented manner with little planning in such a manner that the solutions presented do not fully contemplate the specific requirements of the students with disabilities. From the narratives it was possible to verify that the difficulties experienced by the interviewed students are associated more towards attitudinal barriers than to architectural barriers. The inclusion of people with disabilities in higher education is complex and requires resignification of the educational practices. The impact of the presence of these students with disabilities at the IES is not only on the infrastructure, but also in the wealth of the opportunity of meeting people with disabilities which will foster the formation of professors and professionals with greater sensibility and better prepared to exercise diversity.

Key-words: Access, Accessibility, Permanence, Higher Education

FREITAS, Juliana Viana. **El acceso, la accesibilidad y la permanencia en la Enseñanza Superior: caminos, desafíos y expectativas de la persona con deficiencia y su familia.** 145 f. Tesis (Doctorado). Familia en la Sociedad Contemporánea de la *Universidade Católica do Salvador* - UCSAL, 2019

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivos comprender el proceso de permanencia de personas con deficiencia física o visual matriculadas en una institución de la enseñanza superior (IES); identificar los elementos facilitadores y/u obstaculizadores para el acceso y la permanencia de los universitarios con deficiencia física o visual, identificar el rol de la familia en el proceso de inclusión y permanencia de los universitarios con deficiencia física o visual, y mapear, identificar y describir de qué manera el *campus* de una IES está estructurado para garantizar accesibilidad física y visual. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio, que tiene como *locus* el *campus* de una Universidad en Salvador, Bahía. La recolección de datos fue conducida en dos etapas: inicialmente fue hecho un mapeo de la accesibilidad física del *campus*; a continuación, fueron realizadas entrevistas con todos los estudiantes que declararon deficiencia física o visual en el acto de la matrícula en cursos alocados en el *campus* del estudio. Como instrumentos para la recolección de datos fueron utilizados los *checklists* de Accesibilidad basados en la NBR 9050/15; un formulario sociodemográfico y un guión de entrevista narrativa, aplicado por medio del uso de la técnica *walking interview*. Para el análisis de las entrevistas fue empleado el método de interpretación de sentidos. Los resultados revelan que el *campus* no cumple plenamente las normas de accesibilidad física y que, aún con las inversiones institucionales en la eliminación de barreras arquitectónicas, las acciones son realizadas de manera pulverizada y poco planeadas de modo que las soluciones presentadas no logran contemplar plenamente las necesidades específicas de los estudiantes con deficiencia. A partir de las narrativas fue posible verificar que las dificultades vivenciadas por los estudiantes entrevistados están más asociadas a las barreras actitudinales de que las arquitectónicas. La inclusión de personas con deficiencia en la enseñanza superior es compleja y requiere una redefinición de las prácticas educacionales. La presencia de estos estudiantes en las IES no impacta solamente en la infraestructura, pero también en la riqueza de la oportunidad del encuentro con la persona con deficiencia, que fomentará la formación de profesores y profesionales más sensibles y preparados para vivir la diversidad.

Palabras-clave: Acceso, Accesibilidad, Permanencia, Enseñanza Superior

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação dos Paradigmas da Educação Especial	24
Tabela 2 - Caracterização Socioeconômica, Clínica e Escolar dos Informantes-chave.....	65
Tabela 3 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco A do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1.	84
Tabela 4 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco B do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1.	88
Tabela 5 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco C do campus de Pituaçu da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia no período de 2017.1.	92
Tabela 6 - Mensurações das vagas de estacionamento do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, no período de 2017.1.	95

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Avaliação do acesso interno dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade dos Blocos A, B, C e D do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, 2018.96
- Quadro 2** - Avaliação do acesso externo dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade dos blocos A, B, C e D do *campus* de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, 2018.97

LISTA DE GRÁFICO

- Gráfico 1** - Evolução do número de matrículas em cursos de Graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	19
3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
4 PANORAMA DA INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	45
5 FAMÍLIA: O PRIMEIRO PASSO PARA A INCLUSÃO	54
6 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	57
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
7.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ABRINDO CAMINHOS	67
7.2 ACESSIBILIDADE: DESCORTINANDO BARREIRAS	72
7.2.1 Barreiras Arquitetônicas	73
7.2.1.1 Auditórios	74
7.2.1.2 Banheiros	75
7.2.1.3 Balcões de Atendimento.....	77
7.2.1.4 Bebedouros	78
7.2.1.5 Biblioteca.....	79
7.2.1.6 Corrimãos.....	80
7.2.1.7 Escadas.....	81
7.2.1.8 Pisos.....	82
7.2.1.9 Portas.....	87
7.2.1.10 Restaurante Universitário.....	92
7.2.1.11 Estacionamento.....	94
7.2.1.12 Acesso Interno dos Laboratórios.....	96
7.2.1.13 Acesso Externo dos Laboratórios.....	97
7.2.1.14 Rampas.....	98
7.2.2 Barreiras Atitudinais	101
7.3. PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA LUTA DIÁRIA	104
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	129
APÊNDICE A – <i>CHECKLIST A</i>	129
APÊNDICE B – <i>CHECKLIST B</i>	132
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134

APÊNDICE D - FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA	137
ANEXOS	138
ANEXO A - MAPAS DOS NÍVEIS 1 E 2 DO BLOCO A.....	138
ANEXO B - MAPAS DOS NÍVEIS 1, 2, 3 E 4 DO BLOCO B.....	139
ANEXO C - MAPAS DOS NÍVEIS 1 E 2 DO BLOCO C	140
ANEXO D - MAPAS DOS NÍVEIS 1 E 2 DO BLOCO D	141
ANEXO E - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS TÉRREO, SUBSOLO E 1º DO BLOCO A.....	142
ANEXO F - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS 1º, 2º, TÉRREO, SUBSOLO I E SUBSOLO II DO BLOCO B	144
ANEXO G - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS TÉRREO E SUBSOLO DO BLOCO D	145

1 INTRODUÇÃO

Uma sociedade que exclui uma parte de seus membros é uma sociedade empobrecida. As ações que melhoram as condições para as pessoas com deficiência resultarão em se projetar em um mundo flexível para todos. O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã.

Declaração de Madri, 2003

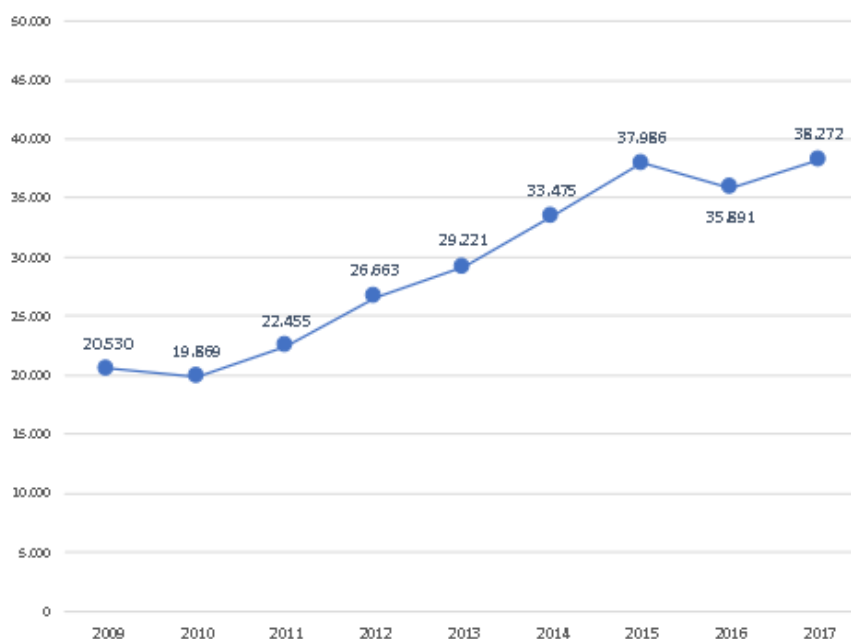
No último Censo Demográfico brasileiro, de 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual, o que representa 23,9% da população. No que diz respeito à distribuição geográfica dessas pessoas, 38.473.702 delas encontravam-se em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais; a Região Nordeste concentrava os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigada (IBGE, 2012).

Outro significativo achado está relacionado com a escolaridade. Os dados apontam uma sistemática desvantagem para aqueles que declararam pelo menos uma das deficiências investigadas. Enquanto para a população total de pessoas de 15 anos ou mais de idade, a taxa de alfabetização foi de 90,6%, para aqueles com uma deficiência declarada nesta faixa etária, esse percentual correspondeu a 81,7%. Quando se avalia um maior nível de escolaridade, a discrepância torna-se ainda maior. Dos indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos, 17,7% das pessoas com deficiência possuíam ensino médio completo e superior incompleto, contra 29,7% das pessoas sem qualquer tipo de deficiência (IBGE, 2012). O cada vez mais expressivo número de pessoas com deficiência aponta para uma necessidade urgente de que a sociedade encontre meios para favorecer a participação social dessas pessoas. Nessa perspectiva, a educação inclusiva mostra-se como uma excelente alternativa para essa construção.

O desenvolvimento da educação inclusiva no ensino básico tem ampliado o acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. Essa mudança pode ser constatada através da análise dos indicadores do Censo da Educação Básica, que apontam um constante crescimento do número de matrículas desta parcela da

população. Os dados dos Censos da Educação Básica indicaram que em 1998 ocorreram 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1999a); em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, das quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143% (BRASIL, 2013a); e, em 2018 o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão, sendo 92,1% em classes comuns (BRASIL, 2019). Na Educação Superior, as matrículas passaram de 5.078, em 2003, para 38.272, em 2017, indicando crescimento de 358% (Gráfico 1). É importante destacar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência foram realizadas em Instituições Privadas de Educação Superior. Do total de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em 2017, 37,75%, apresentava deficiência física e 33,8% baixa visão e cegueira (BRASIL, 2018a).

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de Graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.



Fonte: BRASIL/INEP, 2018a

Os dados acima apresentados revelam que a educação brasileira, nos últimos anos, tem vivido um intenso processo de transformação no âmbito da educação inclusiva. Tal mudança parece decorrer dos resultados obtidos pela intervenção no tempo oportuno pelas estratégias de inclusão no ensino fundamental e médio regular, assim

como pela própria mudança de paradigma a respeito das pessoas com deficiência, que deixam de ser vistas apenas como seres dependentes e inúteis à sociedade e passam a ser estimuladas a desenvolver as suas potencialidades (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012).

Historicamente, no início das discussões acerca do acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal e regular, a principal pauta em debate era o direito à matrícula, antes, negada com naturalidade. Mais recentemente, uma base legal (BRASIL, 2015) solidamente construída garante o acesso e desnaturaliza a exclusão. É inquestionável que essa é uma grande conquista, no entanto, ainda há muito que avançar. No contexto atual, as perguntas que têm feito efervescer as discussões são: como garantir a permanência desses sujeitos no ensino? Que estratégias pedagógicas precisam ser elaboradas para facilitar aprendizagem e a participação plena das pessoas com deficiência? “Não basta estar; há que se fazer parte” (BRASIL, 2008a, p. 11).

Na Educação Superior, a inclusão da pessoa com deficiência deve ser garantida mediante o direito à participação na comunidade como também com oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Não podem ser impostas restrições à sua participação em quaisquer ambientes e atividades em função da presença de deficiência. Da mesma forma, a definição da sua área de interesse profissional não deve ser guiada unicamente pela condição de deficiência. A efetivação destes direitos não é fácil, e para tal, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes e a formação dos docentes (BRASIL, 2013b).

A educação inclusiva tem um olhar atento à diversidade humana e suas diferentes necessidades. Na medida em que o nível de escolarização se eleva, as discussões e as práticas educacionais relacionadas à inclusão se tornam mais necessárias. Vê-se como importante avaliar de que forma esse acesso tem ocorrido e como se dá a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior para que os obstáculos, caso existentes, sejam identificados e desconstruídos e que os profissionais sejam instrumentalizados a fim de se promover uma inclusão verdadeira, marcada pelo

acolhimento às diferenças e excelência na relação ensino-aprendizagem (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012).

Fortes (2005) destaca que o combate a atitudes discriminatórias nas instituições de ensino regular pode ser um bom caminho para o desenvolvimento de comunidades integradas e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Em adição, Rocha e Miranda (2009a) ponderam que

embora, a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência (p.28).

Com base no acima apresentado, esta pesquisa pretende investigar de que forma se dá o processo de permanência de pessoas com deficiência física ou visual no ensino superior. Esta inquietação se originou a partir da observação de um número cada vez maior de pessoas com deficiência nas turmas das instituições de ensino superior nas quais eu sou docente, e, também pelo desejo dos pacientes com deficiência física acompanhados por mim, na condição de fisioterapeuta, em ingressar no ensino superior. Essas observações também fizeram nascer reflexões relativas a enorme dificuldade encontrada pelos professores para garantir a inclusão desses estudantes. Finalmente, outro aspecto digno de nota é o papel da família no processo de inclusão e permanência. A partir das minhas vivências e do que foi encontrado na literatura, parece que o sucesso tende a ser maior quando há reconhecimento da deficiência e participação da família no processo. Em contrapartida, quando a família se afasta e nega os limites provocados pela deficiência, as dificuldades são notadamente mais evidentes.

A aproximação com a temática da pessoa com deficiência no Ensino Superior fomentou em mim uma série de reflexões, tais como: Quais são os desafios encontrados pelas pessoas com deficiência em se manter no ensino superior? Os fatores ambientais e emocionais exercem algum tipo de influência no acesso e na permanência destas pessoas no Ensino Superior? Como se dá a interação do

professor com os estudantes com deficiência em acolher e apresentar formas alternativas de aprendizado diferentes das tradicionais?

Uma melhor compreensão das características das pessoas com deficiência que frequentam o ensino superior, quais são as suas dificuldades, os anseios e desafios que enfrentam, poderá auxiliar na criação de estratégias mais eficientes para o acolhimento desses indivíduos nas Instituições de Ensino Superior. Assim, a realização dessa pesquisa torna-se relevante por possibilitar uma ampliação dos conhecimentos a respeito da inclusão e permanência no âmbito do ensino superior, contextualizando de forma crítica e reflexiva a os elementos (família, amigos, acessibilidade) associados a esses processos, de modo a compreender a Educação Inclusiva como uma forma de efetivamente contribuir para uma mudança da sociedade, construindo-a menos preconceituosa e discriminatória.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo foi o de compreender o processo de permanência de pessoas com deficiência física ou visual matriculadas em uma instituição comunitária¹ de ensino superior em Salvador-Ba. Foram delineados como objetivos específicos: identificar os elementos facilitadores e/ou dificultadores para o acesso e a permanência dos universitários com deficiência física ou visual na Instituição de Ensino Superior; identificar o papel da família no processo de inclusão e permanência dos universitários com deficiência física ou visual no Ensino Superior; e, mapear, identificar e descrever de que forma o *campus* de uma instituição comunitária de ensino superior em Salvador-Ba está estruturado para garantir acessibilidade física e visual.

¹ As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado; patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; sem fins lucrativos; transparência administrativa; e, destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere. (BRASIL, 2013c)

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Historicamente a escola mostra-se marcada pela exclusão através de mecanismos de homogeneização que delimitavam o acesso e a permanência para um grupo seletivo, e esta visão ainda era mais reforçada por políticas públicas e práticas educacionais excludentes. Com o processo de democratização da educação o paradoxo inclusão/exclusão revelou que a universalização do acesso das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino não garante sua inclusão, uma vez que elas continuam sendo vistas como 'fora do padrão', ou seja, incapazes de alcançar o rendimento esperado. Assim, a exclusão apresenta-se com uma nova faceta, a seleção com base na naturalização do fracasso escolar (BRASIL, 2008a).

O advento dos direitos humanos traz a luz os mecanismos de produção das desigualdades responsáveis por instigar a distinção entre os estudantes com base nas suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, com o compromisso de garantir a eficiência do modelo tradicional de educação escolar. Neste contexto, a educação especial oferece atendimento educacional especializado em escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que iriam apontar as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008a).

Beyer (2010) entende que na atualidade a Educação Especial vive uma espécie de crise decorrente da ideia de que a educação deve ser cada vez mais inclusiva. Diante disto, a existência de escolas especiais, separadas, mostra-se pouco aceita. O mesmo autor apresenta quatro momentos históricos da educação especial, a saber: exclusão do sistema escolar, atendimento especial no sistema escolar, integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular. Ao observar essa linha do tempo, parece ficar claro que a Educação Inclusiva tem desmobilizado sistematicamente a Educação Especial. Em contrapartida, esta primeira, mostra-se como um caminho capaz de acolher as singularidades/diferenças e dissipar barreiras (MANTOAN, 2003)

Todas as tentativas de "normalização" das vidas de pessoas com deficiência se baseavam na modificação da própria pessoa com

deficiência, como premissa para o seu ingresso na sociedade. Depois foi se generalizando a compreensão de que a deficiência, qualquer que ela seja, tem como referência a “norma”, o ambiente psicossocial e físico em que vive a pessoa com deficiência e que seria necessário modificar o ambiente, a atitude psicossocial e/ou o espaço físico, para que a pessoa com deficiência pudesse desenvolver ao máximo suas capacidades (CLEMENTE FILHO, p.13, in SASSAKI, 2009)

O conceito de Descentralização da Educação Especial se apresenta como uma mudança no modelo pedagógico de outrora para um mais dinâmico, capaz de atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular, que se ancora no desejo de que seja constituída a Escola do Futuro, onde todos possam ter acesso a educação. A concretização disto pode ser considerada como uma virada histórica, visto que a educação formal sempre foi um privilégio de poucos (BEYER, 2010)

Noutra direção, as escolas especiais surgiram como uma solução transitória para atender a um sistema escolar que naquele momento era incompleto. Há cerca de 100 anos as crianças com deficiência eram consideradas “não educáveis”, assim elas não tinham o direito de frequentar as escolas. Sobre a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, Beyer (2010) apresenta a narrativa de Stötzer, autor alemão do Século XIX, citado por Bleidick, 1985,

as escolas populares têm outras tarefas a resolver, do que se ocupar com débeis mentais ou com alunos de raciocínio lento. Esses apenas prejudicam e trancam o avanço [...]. Tire-se os mais fracos das escolas, e se vai alcançar as exigências do presente (Beyer, 2010, pag 21)

Mesmo nesse contexto, as escolas especiais possuem o mérito de terem oferecido àquelas crianças com deficiência a chance de frequentarem uma escola, elas foram o primeiro meio de integração destas com o sistema escolar. Isso garante a importância histórica destas instituições, mas já é tempo de buscar outras soluções, visto que a ideia de que os alunos com deficiência só podem ser educados nas escolas especiais constitui-se num equívoco (BEYER, 2010).

A experiência brasileira nessa temática revela um descompasso entre as proposições e ações do governo em relação às pessoas que devem ser acolhidas por essas políticas. As famílias, escolas e universidades não foram convidadas a participar da elaboração destas políticas, ao contrário, toda articulação e elaboração das diretrizes

político-pedagógicas da educação inclusiva têm sido resultado do trabalho de estudiosos da área e técnicos de secretarias. Isto resulta num desequilíbrio entre a realidade das instituições de ensino brasileiras e o que está posto na legislação que disciplina esta temática. Escolas e Instituições de Ensino Superior apresentam ações ainda pouco consistentes (BEYER, 2010). Para Beyer (2010, p.09),

sem a mobilização dos grupos envolvidos, isto é, família, professores, especialistas, enfim, todos os sujeitos que se vinculam no cotidiano escolar, pouco se poderá esperar em termos da aplicação do projeto da educação inclusiva através de práticas efetivas de inclusão escolar.

Para melhor descrever a trajetória histórica da Atenção Educacional para pessoas com deficiência, Sasaki (1997) a dividiu em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Estas podem ser facilmente relacionadas aos paradigmas da Educação Especial apresentados por Beyer (2010), mas vale salientar que tanto as fases quanto os paradigmas não são estanques, aspectos de todos permeiam o percurso histórico da Educação Especial. Na fase da exclusão as pessoas com deficiência eram ignoradas pela sociedade e não recebiam nenhuma atenção educacional, neste contexto, a deficiência era entendida como resultado de possessões diabólicas ou feitiçaria. Na fase da segregação começam a surgir as primeiras escolas especiais, em sua maioria geridas por grupos religiosos ou filantrópicos que contavam apenas com a anuência dos governos e ações de voluntariado. Ainda nesse período, surgem centros de reabilitação e oficinas de trabalho como resultado do entendimento inicial de que as pessoas com deficiência teriam algum potencial produtivo caso fossem preparadas para isso.

A fase de integração foi marcada pelo surgimento das Classes Especiais dentro das escolas comuns, ancoradas no argumento de que a presença de crianças com deficiência com os alunos regulares poderia sobrecarregar os professores e influenciar negativamente na aprendizagem dos colegas ditos normais; neste contexto, os Testes de Inteligência ganharam grande visibilidade com a função de selecionar as crianças com potencial acadêmico. Nesta fase, mesmo de forma incipiente, começaram a surgir discussões acerca da necessidade de mudanças nos esforços para ampliar a participação das pessoas com deficiência na sociedade, para tal, a proposta apresentada foi a de não pensar em mudar a pessoa para adaptá-la à

sociedade, mas adaptar a sociedade às pessoas, desse entendimento surgiu o conceito de inclusão² (BEYER, 2010)

Finalmente, na fase de inclusão, o termo 'integração' é deixado de lado, já que a proposta agora é incluir quem foi anteriormente excluído; o que requer uma mudança na perspectiva educacional, pois não fica restrita aos alunos, mas apoia também às necessidades de professores e corpo administrativo; a escola inclusiva estrutura-se para atender a todas estas necessidades (SASSAKI, 1997).

Todos poderão aprender se acolhermos os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno. Os estilos de aprendizagem são o modo que cada um de nós aprende melhor e as inteligências múltiplas constituem as habilidades que podemos utilizar para aprender qualquer coisa e realizar nossos objetivos [...] a ideia central da aplicação das inteligências múltiplas no desenvolvimento de qualquer disciplina é a de incluir uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas e atingir uma gama cada vez maior e mais diversa de aprendizes (SASSAKI, 1997, p. 134)

A história revela que a Educação Especial é marcada por paradigmas que acompanham a linha do tempo, mas que também podem interagir de forma não linear. Beyer (2010) apresenta quatro paradigmas: clínico-médico, sistêmico, sociológico, crítico-materialista (Tabela 1). O primeiro garante o predomínio do olhar médico com foco na doença e nas limitações, sem espaço para os aspectos pedagógicos e as potencialidades. Nesse contexto, o que mais importava eram os esforços em busca da cura ou da aproximação com a normalidade. As pessoas com deficiência eram socialmente percebidas como enfermas e incapazes e suas limitações as impediam de ter uma vida normal em sociedade (CARVALHO, 2000). Diante disso, a fase a exclusão mostra-se muito associada ao paradigma clínico-médico, quando as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou impedidas do convívio social.

² “A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (CAMARGO, 2017, p.01)

O paradigma sistêmico traz à tona a necessidade da criação de espaços que pudessem acolher as necessidades atípicas das crianças com deficiência, e nesse contexto surgem as Escolas Especiais (Tabela 1). Essa é a fase da segregação, na qual havia um entendimento de que a melhor forma para promover a aprendizagem era nos grupos homogêneos. Tradicionalmente a escola buscou lidar com a complexidade da diversidade através de critérios de nivelamento, como: idade, sexo, condições cognitivas, desempenho em exames, etc. (BEYER, 2010). Usando a mesma lógica foram criadas as Escolas Especiais, que garantiu a separação dos saudáveis dos doentes, e assim, justificou a sua existência com o propósito de, segundo Beyer (2010),

lidar com os alunos que o sistema regular não sabe ou não quer lidar [...] crianças que não contemplam as medidas de normalidade ou de desempenho satisfatório conforme o currículo escolar, são rejeitadas e 'ajeitadas' no sistema escolar especial (p.21).

O terceiro paradigma, o sociológico, traz à tona a definição de deficiência como ato social, ou seja, resultado de uma construção social culturalmente elaborada (Tabela 1). Para Goffman (2013), a pessoa com deficiência é percebida como fora da norma porque

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Observe-se que há outros tipos de discrepância entre a identidade social real e a virtual como, por exemplo, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria socialmente prevista, colocando-o numa categoria diferente, mas igualmente prevista e que nos faz alterar positivamente a nossa avaliação. Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo (p.12).

Já no paradigma crítico-materialista (Tabela 1) vê-se como necessário considerar que o processo de exclusão tem muitas faces, e vai além dos distúrbios orgânicos, mas também é influenciado por questões sociais, econômicas, psicológicas e culturais (MOMBERGER, 2007). Neste cenário, escola inclusiva avalia e identifica as

necessidades de cada aluno e propõe soluções tanto no âmbito físico quanto pedagógico e atitudinal para que seja capaz de atendê-las (CARVALHO, 2000).

As pessoas com deficiência de maneira geral são equivocadamente vistas como incapazes, pouco produtivas e predestinadas à eterna dependência de outras pessoas ou dos serviços assistenciais. E nesse cenário de total baixa expectativa, a possibilidade de se desenvolverem e participarem da vida comum em sociedade, seja na escola, lazer, trabalho torna-se algo inconcebível. Carvalho (2000) afirma: “[...] pior do que essas barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja pela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância” (p. 05).

Tabela 1 - Comparação dos Paradigmas da Educação Especial

Deficiência é...	Deficiência como...	Paradigma
Um fato clinicamente definido	Categoria terapêutica	Clínico-médico
Um produto do sistema escolar	Definição do sistema escolar	Sistêmico
Uma atribuição resultante de expectativas sociais	Estigma social	Sociológico
Um produto da sociedade capitalista	Resultado socioeconômico	Crítico-materialista

Fonte: BEYER, 2010, p. 26

Crochík (2015) apresentam três modelos de Educação Inclusiva: integrado, educação móvel subsidiária e educação inclusiva. No primeiro modelo, os alunos são recebidos nas escolas regulares sem que hajam modificações nelas; no segundo, professores especialistas atendem aos alunos com necessidades especiais em salas regulares; e, no terceiro, a proposta é que a escola seja modificada (currículo, métodos de ensino e avaliação, estrutura) para acolher a todos. Numa outra direção as autoras trazem as seguintes reflexões: é possível instituir a diversidade numa sociedade desigual? A educação inclusiva conseguirá alcançar os objetivos da educação escolar, formar indivíduos críticos e reflexivos numa sociedade marcada pela contradição social? Diante disso, as autoras consideram que nenhum dos três modelos consegue cumprir o seu objetivo, já que a contradição social não pode ser resolvida somente através da educação. E para ele

não é possível ter respeito à diversidade, quando essa é tolhida pela padronização de comportamentos, sentimentos e pensamentos,

padronização essa necessária para a adaptação à sociedade existente. Não é possível a igualdade de oportunidade, numa sociedade cuja base é a desigualdade e cuja ideologia incentiva o mérito, a competição [...] A educação inclusiva é um movimento importante, junto a outros que combatem a segregação, mas tem seus limites indicados socialmente. Negar a importância desse movimento é permitir que a discriminação entre os homens prossiga; aceitá-la sem a referência aos seus limites possibilita um otimismo resignado em relação à verdadeira fonte de injustiça social: a desigualdade provocada socialmente e reproduzida pelos homens como se fosse liberdade a ser alcançada e aproveitada pelos considerados mais aptos (p. 49-51)

Compreender a inclusão apenas como “presença” cria a falsa ideia de que garantir o acesso é o suficiente, com isso, a necessidade de acolhimento as singularidades e a remoção/adaptação de barreiras a fim de promover a permanência podem ser deixadas em segundo plano. Felizmente, as políticas públicas mais atuais têm indicado que as condições de acesso e permanências devem ser igualmente cuidadas, especialmente no que tange à promoção de acessibilidade (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse capítulo destina-se a apresentação de uma linha do tempo das leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial brasileiras e internacionais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, p. 01, 2008a).

As políticas públicas voltadas à Educação Especial não são um novidade no Brasil, mas vale salientar que a ampliação dessa mobilização tem uma relação direta com compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro a partir de documentos tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a); que fizeram emergir, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Aos poucos as políticas públicas brasileiras têm buscado alinhar-se modelo social da deficiência, no qual a inclusão só acontece quando, tanto a sociedade cria meios para adaptar-se a pessoa com deficiência, quanto a pessoa com deficiência encontra formas de participar. No contexto da educação, isso implica em que as instituições de ensino modifiquem-se para que sejam capazes de atender ao ser humano na sua diversidade (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

O primeiro marco da educação especial é datado do período imperial, quando em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, por influência de Ernesto Hüet que havia chegado da França com a intenção de fundar uma escola para

surdos-mudos. Nesta primeira fase da história da Educação Especial no Brasil, as pessoas com deficiências mais graves que não tinham condições para realizar trabalhos braçais eram segregadas em instituições públicas, e aquelas com deficiências mais leves permaneciam com suas famílias, mas com pouca ou nenhuma participação social (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de pessoas com deficiência mental no hospital psiquiátrico da Bahia, atual Hospital Juliano Moreira. Após a proclamação da República, a Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas, fenômeno que pode ser relacionado com o desenvolvimento da sociedade, que antes era em sua maioria rural, e o crescimento das cidades, que demandava maior escolarização e profissionalização. Nesse contexto, as deficiências mentais ficaram mais visíveis, não apenas no âmbito da saúde, mas também eram associadas à criminalidade e ao fracasso escolar. Ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização para a população, a pessoa com deficiência era vista como impedida de conviver nos mesmos espaços sociais que as normais, e diante deste entendimento ficava claro que a sua escolarização deveria ocorrer em locais separados e, caso conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, poderiam ser aceitas para o convívio social e até exercer as mesmas funções (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Nos anos 30 surgiram mais instituições destinadas à educação especial, porém a maioria voltada ao cuidado de pessoas com deficiência mental. Este período também é marcado pelo surgimento das primeiras entidades privadas destinadas à educação de pessoas com deficiência. Esse advento contribuiu para a consolidação da filantropia e do assistencialismo no Brasil, e deu grande destaque para estas instituições no curso histórico da educação especial brasileira, principalmente porque elas conseguiam garantir um quantitativo de pessoas atendidas muito superior ao realizado pelas públicas, e dessa forma, ganhavam força para discutir as políticas públicas junto a instâncias governamentais (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Em 1961, a (LDBEN), Lei Nº 4.024, fundamenta o atendimento educacional a pessoas com deficiência, e determina que “a Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na

comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88). Ficava claro que havia intenção de integrar, ‘na medida do possível’, todos os alunos no processo educacional. Porém, outro trecho da Lei trazia que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, Art. 89)

Contraditoriamente, mesmo prevendo a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, acabava por desencorajar a preparação do sistema regular para receber estes alunos. Assim, as premissas da educação inclusiva ficaram bem distantes desta Lei (MOREIRA, 2013).

Em 1971, a Lei nº 5.692 altera a LDBEN, e afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, mas não estabelece de que forma deve ser oferecido esse ‘tratamento especial’, e assim, acaba por reforçar o encaminhamento destes estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

Em 1973 é criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o objetivo de gerenciar a educação especial no Brasil, o que impulsionou ações educacionais voltadas a pessoas com deficiência e a pessoas com superdotação, embora com iniciativas isoladas do Estado e ainda marcadas pelo viés assistencialista (BRASIL, 2008a).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus direitos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV), e define, no art. 205, “a educação como um direito de todos”, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”

(art. 208, BRASIL, 1988). Mesmo com as garantias oferecidas pela constituição de 1988, o acesso universal continua fragilizado pela não obrigatoriedade.

Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Na área da Educação ela estabelece “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (art. 2º, Parágrafo Único, Inciso I, alínea f). Contraditoriamente, ao instituir a matrícula compulsória condicionada à capacidade da pessoa com deficiência sem, contudo, definir os critérios avaliativos da aptidão, dá margem à não inclusão, pois permite que as próprias unidades de ensino definam, através de padrões e laudos por eles estabelecidos, quais pessoas com deficiência são ou não são capazes de serem integradas ao ambiente escolar (BRASIL, 1989).

Ainda no art. 2º, a supracitada Lei estabelece outros aspectos relacionados à educação tais como a inclusão da Educação Especial no Sistema Educacional “que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios” (art. 2º, Parágrafo Único, Inciso I, alínea a); a inserção das Escolas Especiais, públicas e privadas, no Sistema Educacional; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; e, acesso de alunos com deficiência a todos benefícios oferecidos aos demais estudantes, como material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989).

Em 1990 foi publicada a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e instrui acerca do trabalho protegido ao adolescente com deficiência e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição. No art. 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Em 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, o que se vê é a reafirmação do modelo homogêneo de participação e aprendizagem, já que não estabelece a necessidade de reformulação das práticas educacionais em busca da valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no âmbito do ensino regular. A referida Política apresenta o termo “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aquelas pessoas com deficiência que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p.19). Neste contexto, o acesso à educação de grande parte dos alunos com necessidades educacionais especiais continua sendo para as escolas e classes especiais.

Em 1994 foi publicada a Lei nº 8.859 que modifica dispositivos da Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977 e estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. No art. 1º estabelece que “as pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar como estagiários os alunos regularmente matriculados em cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial, vinculados ao ensino público e particular” (BRASIL, 1994b).

Ainda em 1994, o Ministério da Educação pública a Portaria nº 1.793, onde recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais na Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), Serviço Social e nos demais cursos superiores (BRASIL, 1994c).

Em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), ela incorporou os princípios da Declaração de Salamanca. A partir dela se verificou uma mudança na direção das políticas públicas brasileiras destinadas à Educação Especial. Nota-se a intenção de fomentar mudanças sociais que tenham como meta a construção de uma escola inclusiva. Foi a primeira LDB que destinou um capítulo para tratar da temática, Capítulo V, no qual define Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58). No Art. 59 estabelece:

“I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.

(BRASIL, 1996).

A partir deste documento a rede regular começou a matricular as pessoas com deficiência nas classes comuns. De um lado, a LDB pode ser defendida com o argumento de que a convivência entre ‘normais’ e pessoas com deficiência pode ser benéfica para ambos, uma vez que a integração propiciará a convivência com a diversidade e todo o aprendizado garantido por esse processo; por outro lado, a escola regular mostra-se desprovida de recursos físicos ou humanos para atender uma clientela tão diversa. Outro ponto de crítica do documento gira em torno do equivocado entendimento de que a escola regular poderia ser substituída pela escola especial. As autoras defendem que os termos “educação especial” e “atendimento educacional especializado” de acordo com a constituição não são sinônimos, assim,

em nossa Constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido “aos deficientes o acesso à educação especial”. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas. Assim, para não ser inconstitucional, a LDB ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação.[...] Defendemos um novo conceito para a Educação Especial, pois esta sempre foi vista como a modalidade de ensino que podia substituir os serviços educacionais comuns, sem qualquer questionamento a respeito da idade do aluno para quem os serviços comuns estavam sendo totalmente substituídos.[...] A tendência atual

é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às classes comuns do Ensino Regular. Assim sendo, a Educação Especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um (BRASIL, 2004a, p. 10-11).

Em 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, ele dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências. No art. 1º esclarece que “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999b).

No que se refere especificamente à educação, o Decreto nº 3.298 estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino. Também considera a educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (art. 24, incisos I, II, IV), e ainda reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 1999b).

O Decreto supracitado também determina que quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino seja observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) relativas à acessibilidade. No art. 27, estabelece que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Já no art. 29 instrui que as escolas e instituições de educação profissional ofereçam, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como a adaptação dos recursos instrucionais, do material pedagógico, de equipamentos e do próprio currículo; capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais

especializados; e, adequação dos recursos físicos, como a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999b).

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 2001, estabelece como pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas o acesso igualitário a todos os espaços da vida e considera que o desenvolvimento social sustentável será resultado de um esforço coletivo em prol de uma sociedade mais inclusiva. Ela teve como objetivo principal identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis (BRASIL, 2001a).

Ainda em 2001, o Decreto nº 3.956 promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Os Estados que fizeram parte da convenção comprometeram-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que fossem necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. Dentre as ações pactuadas pelo Brasil no ato da assinatura, destaca-se o trabalho prioritário nas áreas de prevenção de todas as formas de deficiência; detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001b).

Em 2001 o MEC publica a Resolução CNE/CEB nº 02 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da educação inclusiva, nos art. 2º e 3º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c).

Esta Resolução ainda define a educação especial como uma modalidade da educação escolar que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001c). Ao tempo em que essas Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização ao admitir a possibilidade de ele substituir o ensino regular, automaticamente desencoraja a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Ainda em 2001 é publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, que traz como uma tendência dos sistemas de ensino a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001d).

O PNE ainda apresenta como desafios a sensibilização da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado. Ele também traz como reflexão a ideia de que o grande avanço que a educação deve produzir é a sua contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que garanta o respeito à diversidade humana (BRASIL, 2001d).

Dentre os objetivos e metas do PNE destaca-se o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil; a oferta de padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos

com necessidades educacionais especiais; a garantia de formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; articular as ações de educação especial com a política de educação para o trabalho; incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos; alimentação do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial; ampliação do fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais; entre outros (BRASIL, 2001d).

Em 2002, a publicação da Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no País juntamente com o Português e estabelece que os sistemas educacionais federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme legislação vigente (BRASIL, 2002b).

Neste mesmo ano, o MEC publica a Resolução CNE/CP nº 01, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais (BRASIL, 2002a).

Outra portaria publicada pelo MEC em 2002, a Portaria nº 2.678, institui as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional (BRASIL, 2002c).

Publicada em 2003 a Portaria nº 3.284 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade necessários às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições e amplia a visibilidade desta temática no âmbito do ensino superior (BRASIL, 2003).

Em 2004, a Lei nº 10.845 institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), que apresenta como objetivos garantir a universalização do atendimento especializado para estudantes com deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção destes estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino regular. Também traz no seu escopo as orientações em relação a transferência de recursos financeiros do Governo Federal diretamente à unidade executora, constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, que presta serviços gratuitos na modalidade de educação especial. Além disso, possibilita apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado; repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos e oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades (BRASIL, 2004b).

Em 2005 é publicado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005a).

Ainda neste ano foi publicado o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Ele define que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada no curso de graduação de licenciatura plena em Letras - Libras ou em Letras - LIBRAS/Língua Portuguesa, como segunda língua (BRASIL, 2005b).

Em 2007 é publicado o Decreto nº 6.094 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias

e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Ele estabelece como uma de suas diretrizes garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dispõe de um conjunto de programas com vistas a promover a melhoria da educação no Brasil em todas as suas etapas. O PDE lançado em 24 de abril de 2007 dispõe, no que tange a Educação Especial, sobre a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2007b). Ele ainda destacou entre as 28 diretrizes que orientaram as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE - fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência. No referido documento, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial,

contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007b, p. 09).

Em 2008 o MEC publica um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traça um histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, a fim de embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos” (p. 01). E apresenta como objetivo principal

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial (educação infantil à educação superior); atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; convite à participação da família e da comunidade;

acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10)

Essa Política define necessidades educacionais especiais como a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social e considera que uma vez que as pessoas vivem em estado constante de mudança, elas são capazes de transformar o contexto em que estão inseridas. Esse dinamismo demanda a adoção de estratégias pedagógicas voltadas desencorajar a exclusão e reforçar a riqueza dos ambientes heterogêneos na construção da aprendizagem de todos. Neste contexto, apresenta a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, p.11)

Em 2008 o Governo Federal publicou o Decreto nº 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1, § 1º). O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008b).

Em 2009 o MEC publicou a Resolução nº 4 CNE/CEB que orientou o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deveria ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serviu como uma orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571. A análise dos documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 permite afirmar que ambos concordam com o AEE, pois o entendem como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, e visa eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, ao desenvolvimento e à

aprendizagem dos alunos com deficiência, mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009b).

Os dois documentos supracitados fazem referência ao AEE como um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior, ocorrendo, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, mas também pode ser realizado em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Art. 5º). O art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 aponta para uma mudança na direção da Educação Especial no Brasil, quando determina e que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

Em 2009 o governo federal publicou o Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Esta última estabeleceu que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009a).

A CDPD ainda apresenta meios de garantir estes direitos, como por exemplo, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência. Ela também indica que as pessoas com deficiência devem

ter acesso ao ensino, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade. Alerta para que devem ser atendidas as necessidades individuais dos estudantes com deficiência com adaptações e o apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral com vistas a facilitar sua efetiva educação e maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Finalmente, orienta que deve ser assegurado que as pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições (BRASIL, 2009a).

Ainda no ano de 2009 o MEC lançou o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas. O documento foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas conforme preconiza o Decreto-lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2009c).

Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.234 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que amplia as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Dentre os seus objetivos, destaca-se o de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Este Decreto traz como ações de assistência estudantil o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a). Este documento serviu como base para elaboração do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013d).

Em 2011 foi publicado o Decreto nº 7611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ele revogou na íntegra o Decreto nº 6571/2008, e demonstrou um recuo nas políticas públicas destinadas à Educação Especial, que vinham demonstrando uma nítida solidez na determinação de garantias dos direitos de alunos com deficiência. No art. 1º, inciso III, prevê como “dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: [...] não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Ele mostra-se divergente do Decreto nº 6571/08, que garantia a dupla matrícula no âmbito do AEE no período

oposto ao da escolarização. Ou seja, além de o aluno estar na sala regular, garantia a oferta do AEE no turno oposto em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em outra escola da rede de ensino, em centro de atendimento educacional especializado ou por instituições filantrópicas (BRASIL, 2011a). O art. 14, §1º do Decreto nº 7.611, prevê que

admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Ainda em 2011 foi publicado o Decreto nº 7612 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Ele apresentou como finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgado pelo Decreto 6.949/2009. E trouxe como uma de suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b).

Em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência foram incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do IBGE (BRASIL, 2012a).

Em 2013 foi publicado o Documento norteador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, que foi criado em 2005 e implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu), por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes,

instalações, equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e pesquisa (BRASIL, 2013d).

Em 2014 a Lei Nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que lança as diretrizes da política educacional para uma década, dentre elas duas que trata da universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. A Meta 4 do Novo Plano Nacional de Educação, que trata da Educação Especial em seu texto original, tal qual apresentado pelo Ministério da Educação, fruto de deliberações de centenas de delegados na Conferência Nacional de Educação, baseado na Constituição Federal e na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, apresentava a seguinte redação: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Após inúmeras intervenções, em 29 de maio de 2012 apresenta-se a seguinte nova redação para a Meta 4 do PNE:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2014)

O texto aprovado favoreceu a exclusão da população com deficiência do sistema regular de ensino, pois permite a triagem de alunos para o ingresso na escola e os encaminha para um ambiente de segregação nas escolas e classes especiais.

Em 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que aborda diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo

IV a lei versa sobre o acesso à educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2015). No art. 27 determina que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A LBI também indica que Estado, família, comunidade escolar e sociedade são corresponsáveis em assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. Ela também orienta que a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar é muito importante para garantir a inclusão (BRASIL, 2015). Por outro lado, o documento quando estabelece que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não explicita que os alunos com deficiência devem ser matriculados na rede regular em vez de escolas especiais, pode dar margem à interpretação dúbia.

Em 2015 foi publicada a Declaração de Incheon no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul. O evento contou com a participação do Brasil, que assinou a sua declaração final. O documento apresentou como objetivo principal assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com destaque da necessidade de que esforços sejam direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, devem ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Em 2017 foi publicado o Decreto nº 9.034, que altera o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, e regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esse documento garante um percentual de vagas para

pessoas com deficiência e orienta que o cálculo seja feito com base no censo do IBGE (BRASIL, 2017).

Depois de percorrer os marcos da legislação brasileira e internacional acerca da Educação Especial fica claro que há uma crescente preocupação do poder público, seja ela fruto de pressão popular ou não, em criar instrumentos que garantam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino em todos os níveis. No entanto, o estabelecimento do direito na legislação por si só não consegue garantir o acesso universal (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018). Ainda há um longo caminho a ser trilhado e a mudança social é indispensável para o sucesso.

4 PANORAMA DA INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo a Pesquisa Mundial de Saúde conduzida pela Organização Mundial da Saúde entre 2002 e 2004 em 59 países, que juntos representavam 64% da população mundial, a taxa média de prevalência de deficiências entre a população adulta com idade de 18 anos ou mais, foi de 15,6%, com uma variação de 11,8% nos países de maior renda a 18,0% nos países de renda mais baixa. Estes valores referem-se aos adultos que enfrentavam dificuldades funcionais significativas na vida diária. A taxa média de prevalência entre adultos com dificuldades bastante significativas foi estimada em 2,2% (OMS, 2011).

No Brasil, de acordo com o Censo Populacional de 2010, 46 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, seja mental, motora, visual ou auditiva. Esse número corresponde a 24% da população total do país. Dentre as crianças com deficiência, 95% com idades entre 6 e 14 anos estavam na escola, patamar bem próximo ao verificado entre as pessoas sem nenhuma das deficiências investigada, que é de 97%. Em faixas etárias maiores, 15 anos ou mais, 61,1% da população de pessoas com deficiência não tinha instrução ou cursou apenas o fundamental incompleto. Este percentual foi de 38,2% para as pessoas da mesma faixa etária que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas (IBGE, 2012).

A chegada de alunos com deficiência à universidade precisa ser compreendida para além do caráter inclusivo, posto que os antigos ambientes de ensino especial deixaram de ser os únicos em que estes alunos teriam acesso ao conhecimento e buscariam tornar-se 'alguém' (D'ÁVILA *et al*, 2001), quer pelo signo social que implica ser universitário, quer pela identidade profissional em busca de trabalho. Os conflitos entre aprendizagem, capacitação docente e adaptação ao ensino têm gerado novas situações às IES que há duas décadas eram circunstanciais ou esporádicas. A educação, dita especial, inseriu-se nesse panorama universitário, e deixou de ser uma área restrita a poucos – familiares e profissionais de instituições especiais – para se tornar temática presente no ensino superior para todos - professores, alunos, funcionários e estagiários (MARTINS, 2000).

Para Sasaki (1997), a inclusão social e educacional repousa em princípios considerados incomuns por muitos, tais como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), nos procedimentos técnicos e principalmente no modo de interagir com as deficiências de todas as pessoas. Diante disso, fica claro que inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade e discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir que vivemos uma lógica intrinsecamente excludente nos atuais modos de organização e produção social (MATISKEI, 2004).

A necessidade de o ensino superior despender maior atenção para a educação especial ocorreu em decorrência das políticas de inclusão, que fomentaram a inversão da proporção da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, que em 1998 era de 87,0% nas escolas especializadas e classes especiais sobre 13,0% de matrículas em escolas comuns e classes regulares (BRASIL, 1999a). Embora isso representasse um abalo no investimento estatal nos centros especializados, no Censo da Educação Básica de 2009, 60,5% dos alunos passaram a ter suas matrículas nas escolas comuns e classes regulares sobre 39,5% nas escolas especializadas e classes especiais, o que anunciava uma nova política de inclusão (SILVA, 2014). Em 2018 este cenário torna-se ainda mais inclusivo, já que 91,2% dos estudantes com deficiência matriculados estavam em classes regulares, sendo este crescimento mais expressivo no ensino médio (BRASIL, 2019). Esse último dado, principalmente, aponta para a tendência na progressão nos dos estudos desta população, e com isso uma maior aproximação com o ensino superior.

As contradições do processo inclusivo nas IES, o acesso destas pessoas sem que as instituições tenham a devida preparação para formá-las, as restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas e comunicacionais e a não capacitação do corpo docente, refletem a carência histórica e educacional em incluir alunos que fogem do perfil idealizado nas políticas educacionais e das metodologias de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento infantil típico, neste contexto, identifica-se a ausência de

instrumentos normativos que disciplinassem a oferta de educação aos alunos com necessidades especiais no ensino superior. Mesmo assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 Art.6º, referente ao projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2002a) que descreve a necessidade de conhecimentos relativos à realidade da educação básica e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, não apresentou iniciativa correspondente no âmbito da educação superior nem suscitou práticas pedagógicas executadas entre e para os grupos de universitários. Ademais, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que predominam na educação básica não podem ser naturalmente transpostas para a educação superior (SILVA, 2014).

O estabelecimento de barreiras pedagógicas no ensino superior, segundo Silva (2014), parece ser pautado numa suposta naturalização de uma limitação de aprendizagem do alunado com deficiência. Essa visão reproduziu sistemas educacionais que idealizam o perfil do estudante que se espera ensinar, bem como o direito de atuar em uma determinada área, neste contexto não há como garantir a legitimidade de acesso e de permanência no ensino superior das pessoas com necessidades educacionais especiais, já que elas não irão enquadrar-se neste perfil pré-determinado. O questionamento sobre a escolha do curso por um determinado estudante pressupõe não somente habilidades necessárias à área, mas uma concepção determinista de que o conhecimento possa ou não ser apropriado de acordo com a tipologia do aluno. Assim, a concepção de aprendizagem fica vinculada a algum atributo imutável que o aluno deve apresentar e sem o qual a aprendizagem é prejudicada ou impossibilitada (SILVA, 2014)

A implantação de políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil ainda carece de maiores investimentos. Em 2006, menos de 10% das verbas destinadas às políticas de inclusão foram direcionadas à inclusão e permanência no ensino superior de pessoas com deficiência. Necessita-se da implementação de políticas de apoio à permanência destes alunos nas referidas instituições. Há que se instituir políticas institucionais de acompanhamento que permita não somente identificá-los como também compreender e atender suas necessidades educativas especiais, incluindo a capacitação de professores, estudantes e funcionários (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006).

O “Programa Incluir” do Ministério da Educação criado com os objetivos de promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nestas IES; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivar a política de acessibilidade universal (BRASIL, 2013d). No entanto, obteve baixa adesão, visto que das 225 instituições públicas existentes no Brasil, apenas 50 participaram do programa, ou seja, 23% do total, e pouco mais de 12% (28 instituições) apresentaram um número igual ou superior a 10 alunos com alguma deficiência matriculados no primeiro semestre de 2006 (ALMEIDA; CASTRO, 2009). Os dados acima apresentados revelam que para além da carência de investimentos na educação inclusiva no ensino superior, é preciso que os gestores das IES também estejam sensíveis à necessidade implementação desses programas.

A inclusão pressupõe a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais da comunidade educativa, considerando corpo docente e discente (FERREIRA, 2007). O indivíduo com deficiência poderá sofrer, além dos efeitos da limitação física e/ou sensorial, dificuldades outras como de acessibilidade com a presença de barreiras tanto no espaço físico como no espaço digital, assim como aquelas relacionadas à equiparação de oportunidades. Qualquer restrição a um ambiente que é marcado pela diversidade, que reflete a sociedade e que prepara a pessoa para a cidadania, caso que se aplica às instituições de ensino superior, é considerado por Mantoan (2003) como uma limitação ao direito à igualdade dessas pessoas. A esse respeito vale comentar que, para alguns docentes, a inclusão constitui um aspecto positivo para todos os intervenientes no processo educativo, assumindo-se que, na educação inclusiva, os estudantes com deficiência têm oportunidade de adquirir conhecimento, e assim, minimizar os efeitos negativos de uma educação segregadora (MAMAH *et al*, 2011; WANG, 2009).

Alguns docentes no ensino superior ainda receiam que a inclusão de estudantes com deficiência possa afetar negativamente o rendimento acadêmico da turma, isso porque desconhecem ou discordam de investigações na área que apontam para a ausência de

efeitos adversos no processo de ensino-aprendizagem por parte dos estudantes sem deficiência (FERRARI; SEKKEL, 2007). As percepções que os professores possuem atuam como filtros na interpretação da realidade e podem influenciar tanto o seu comportamento quanto dos estudantes. Assim, os professores que possuem percepções positivas a respeito da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, acabam por desenvolver, com maior frequência, práticas eficazes de inclusão (ELHOWERIS; ALSHEIKH, 2006, LEATHERMAN, 2007).

Pesquisas mostram que a interação dos estudantes com a diversidade, destacando-se aqui as deficiências, promovem ganhos para ambas as partes. Não há qualquer resultado que indique perdas em relação a aprendizagem destes alunos quando convivem com outros com alguma deficiência (ANTUNES *et al*, 2013; FERRARI, SEKKEL, 2007). Há um forte preconceito evidenciado através de atitudes que refletem na comunicação social, no desconhecimento dos professores acerca das necessidades dos alunos e no descaso das próprias instituições de ensino superior no atendimento às necessidades destes alunos. É necessário que o professor reconheça e legitime as diferenças presentes em sala de aula (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006)

Embora os professores tenham um discurso de aceitação e acolhimento da diversidade humana, na prática enfrentam um grande desafio, pois, na maioria das vezes, surpreendem-se com as diferenças apresentadas pelos alunos e não conhecem estratégias de ensino capazes de transpor essas barreiras. Dessa forma, em geral, nota-se uma tendência à rejeição de estudantes com deficiência. O professor sente sua identidade abalada, e para que o processo inclusivo funcione, é preciso ressignificá-la. Esse comportamento de repúdio está presente na educação básica e tende a se reproduzir na educação superior. (FERRARI; SEKKEL, 2007; MANTOAN, 2003).

Outra barreira à inclusão é a deficiência de recursos destinados não apenas para a reestruturação física dos espaços, mas também na formação do corpo docente. Essa escassez de recursos tem gerado uma grande dificuldade no avanço das ações de inclusão. Em pesquisa realizada por Mazzoni, Torres e Andrade (2001), em uma universidade pública do estado do Paraná, foi observado que, embora todos os alunos

com deficiência física mostrassem interesse na melhoria da acessibilidade aos espaços físicos, a maior importância era dada neste contexto de estudo à necessidade de maior acessibilidade à informação.

A exclusão escolar manifesta-se das mais variadas e perversas maneiras. Democratizou-se o acesso ao ensino superior, mas muitas instituições de ensino não se abriram aos novos conhecimentos, novos saberes e aos novos alunos. Condiciona-se à inclusão à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos. Nesta perspectiva, as instituições de ensino superior frequentemente dividem alunos em normais e deficientes, ignorando o subjetivo, o afetivo; e as práticas de ensino excludentes são frequentemente vivenciadas pelos alunos com deficiência. Assim, a extinção da oposição excludente pessoas 'normais' e com deficiência é essencialmente importante na construção de um ambiente mais inclusivo (MANTOAN, 2003).

A inclusão e a exclusão são faces de uma mesma moeda (LOPES, 2009). A garantia de acesso e atendimento sugere a incorporação de princípios inclusivos, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, eles venham a manter alguns ou muitos deles em situação de exclusão (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012; VEIGANETO, 2001). "Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão [...] a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão" (LOPES, 2009, p. 157).

A inclusão escolar está implicada na inclusão social, diante disso, é dever das Instituições de ensino superior alcançar o objetivo dos quatro pilares da educação proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (ONU, 1994): aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Deve-se buscar atender a todos os alunos em suas individualidades e necessidades, e não apenas a alguns deles. As ações educativas não podem mais ser conteudistas e baseadas na transmissão do conhecimento, devem sim, ter como eixo central o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, contemplando a subjetividade de cada aluno (CHAGAS, MIRANDA, 2007; MANTOAN, 2003; MAZZONI, TORRES; ANDRADE, 2001).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que tem como finalidade disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade, além de atendimento educacional especializado e complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis anuncia a adoção de medidas de apoio específicas que irão garantir condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

É notório que o processo de inclusão é complexo e precisa de políticas inovadoras que consigam melhorar o atendimento educacional e as condições de vida dos alunos com deficiência. Dessa maneira, o envolvimento no trabalho de todos os atores que lidam com esses alunos se torna importantíssimo, tendo em vista que o seu sucesso no processo de inclusão se dará no contexto de educadores, funcionários, família, amigos e comunidade, todos trabalhando juntos em prol destes alunos (MARTINS, 2000).

O fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior Brasileira é recente. Por exemplo, a formalização da educação inclusiva em instituições federais ocorre apenas em 2005 com o Programa Incluir. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considerado um dos dispositivos mais atuais que atuam no desenvolvimento da questão da inclusão, entrou em vigor apenas em 2016 (ARAÚJO; SILVA; MENEZES, 2017). Desse modo, fica evidente que ainda há um longo percurso a ser percorrido até alcançar a verdadeira inclusão destas pessoas.

Há sete anos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) incluiu informações acerca de pessoas com deficiência no Censo do Ensino Superior. Desde então, observou-se que o número de alunos com deficiência matriculados aumentou gradativamente, no entanto, apenas 21,22% das 47 milhões de vagas oferecidas são destinadas a pessoas com deficiência. Outro dado importante na caracterização desta população é a sua presença massiva nas IES privadas, 63,33%, segundo o Censo do Ensino Superior de 2017 (BRASIL, 2018a), o que parece ser um contrassenso, já que

os dados do Censo Populacional apontam que as pessoas com deficiência têm uma forte associação com a baixa renda (IBGE, 2012).

A maior quantidade de alunos com deficiência matriculados nas IES privadas pode estar associada às diversas limitações na formação destes estudantes no sistema escolar, à falta de acessibilidade nos processos seletivos que leva a dificuldades de compreensão nas provas de vestibular quando não atendem as necessidades de cada deficiência, e, à alta concorrência dos vestibulares das universidades públicas e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (NUERNBERG, 2009).

O problema do acesso é traduzido pelo comportamento da ocupação das vagas destinadas a Programas de Reserva de Vagas³ (PRV) no Ensino Superior. Em 2011, 43.736 alunos ingressaram no ensino superior através do PRV, entre os quais, 23.250 tinham algum tipo de deficiência (BRASIL, 2012b); em 2017, foram 209.088, destes 38.282 declararam ter deficiência (BRASIL, 2018a), o que representou 0,35% e 0,46% do total de matrículas respectivamente. Essa evolução revela uma ampliação do acesso ao Ensino Superior de grupos historicamente desfavorecidos. Por outro lado, o montante das matrículas demonstra que o percentual de acesso ainda é pequeno, já que 23,9% da população brasileira declarou ter algum tipo de deficiência no último Censo Populacional (IBGE, 2012).

De um lado, observa-se dificuldade no acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, principalmente em IES públicas, do outro, aqueles conseguem ingressar encontram uma série de entraves à sua permanência. O 'despreparo' dos profissionais envolvidos na área de educação para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, a falta de disponibilidade de recursos tecnológicos que possibilitem adaptações necessárias ao processo inclusivo e a falta de bancas especiais são alguns dos fatores que corriqueiramente desencorajam esses alunos a permanecer nas IES, e conseqüentemente a concluir sua graduação (OLIVEIRA; SILVA, 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009a).

³ refere-se a qualquer programa ou ação que tenha por objetivo garantir o acesso de determinados públicos à educação superior, por exemplo: étnico, pessoa com deficiência, estudante procedente de escola pública, social/renda familiar, entre outros. (INEP, 2018b)

Numa outra direção, Nunes, Saia e Tavares (2015) entendem que apenas uma formação técnica específica do corpo docente no âmbito da Educação inclusiva não é suficiente. Para eles,

a “ideia de estar preparado” carrega um equívoco: de que é possível nos “preparar” para o encontro com o outro. As relações humanas são o encontro com o inesperado, a novidade que está no outro, lembremos da dinâmica explicada acima sobre o preconceito: no encontro com o outro há algo que aprendo que é novo, se isso não acontece, é porque estou preso ao meu preconceito” E a educação, na perspectiva que estamos adotando, como experiência formativa e direito ao saber, precisa justamente desse encontro, sem regras pedagógicas controladoras (p. 1114-15).

5 FAMÍLIA: O PRIMEIRO PASSO PARA A INCLUSÃO

Na família, formam-se vínculos e vivenciam-se experiências únicas. Considerada *locus* privilegiado do desenvolvimento humano, nela exerce-se a fraternidade, vivencia-se a relação entre as gerações. Sendo espaço relacional, constitui-se de relações interdependentes, e também é nela que são transmitidas as crenças, os valores, facilitando o desenvolvimento e a socialização de seus membros. As primeiras experiências relacionais vivenciadas em tal contexto, possivelmente determinarão as relações sociais posteriores (FERNANDES, 2002; SÁ; RABINOVICH, 2016).

Embora mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no último século tenham influenciado bastante a família, é nela que se pode experienciar o amor parental, filial e fraternal. Ao juntar na sua formação duas pessoas oriundas de realidades e experiências diversas, possibilita-se o aprendizado da convivência com a diferença. Além de vivenciar a solidariedade e a cooperação, na família as crianças começam a significar o mundo, aprendem sobre sua cultura, adquirem valores, desenvolvem sua identidade e são influenciados pelas experiências e relações estabelecidas e mantidas com os outros membros. (LITO, 2012; PEREIRA; LIRA; PEDROSA, 2011; PETRINI, 2003; PIERRON, 2009; SÁ; RABINOVICH, 2016; SINGLY, 2000).

Uma vez que a família frequentemente constitui-se como a primeira experiência social do indivíduo, ela assume o importante papel de transmitir valores, modelos de conduta e garantir a sobrevivência física da criança. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). No contexto familiar aprendem-se as estratégias de interação com o meio e de convivência com outros, é o *locus* de onde se constitui a identidade (MATURANA; CIA, 2015). Para Meynckens-Fourez (2000), na interação, o comportamento de um familiar torna-se um estímulo para os outros membros, o que por sua vez, acarretará uma resposta, que irá se transformar em um novo estímulo.

A chegada de uma criança com deficiência na família está sempre associada a uma sobrecarga emocional para todos que a compõe, justificada pelas demandas específicas de cuidado que exigirão novas estratégias de organização familiar. Notadamente, o determinismo que outrora demonstrava apenas os aspectos

negativos da situação, lentamente vai dando lugar ao interesse em compreender de que forma essas famílias se reinventam diante desse desafio e, em muitos casos, conseguem manter-se coesas. Diante dessa nova perspectiva, as ações terapêuticas e as políticas de enfrentamento não devem ter como única meta a cura, mas também e principalmente buscar caminhos que proporcionem desenvolvimento e inclusão dessas crianças, e conseqüentemente de suas famílias (FRANCO, 2016).

Para este autor,

[...] o desenvolvimento de uma criança é indissociável de um processo de ligação e envolvimento, ou seja, de inclusão, que começa precisamente pela inclusão familiar. Toda a criança necessita de um lugar para nascer e se desenvolver no contexto relacional de uma família (lugar que é construído a partir da idealização). Quando a família pensa que o trabalho principal deve ser feito por um técnico, um terapeuta, um profissional de ajuda médica ou educativa, está a dar um primeiro e amplo passo no sentido da exclusão da criança. Porque o processo de inclusão não começa na entrada na escola, mas sim no nascimento, e sem inclusão familiar não há inclusão educativa, e sem esta não haverá inclusão social ou profissional. Quando a família incorre na ilusão de que alguém vai tratar do seu filho que tem um transtorno do desenvolvimento, facilmente descuida o desenvolvimento e a inclusão. Este é um dos grandes desafios epistemológicos dos nossos dias: mudar a abordagem dos transtornos de desenvolvimento (tanto por parte dos profissionais como das famílias) de um modelo médico tradicional, centrado no problema, para um modelo centrado na família e no desenvolvimento, tendo em conta tudo o que sabemos hoje acerca de como este se processa e se promove. (FRANCO, 2016, p. 40-1)

O desenvolvimento humano também é marcado por fases de transição, dentre elas pode-se destacar o ingresso na escola, um momento onde os pais costumam experimentar algum nível de ansiedade diante de como o seu filho(a) irá reagir a esse novo que lhe é apresentado. No caso das crianças com deficiência, a família fica ainda mais suscetível a sentimentos de insegurança e incerteza. Seu filho(a) será bem cuidado? Irá sofrer preconceito? Além disto, ela ainda precisa atentar-se a uma série de outras questões, tais como a escolha de uma escola que seja sensível às questões da inclusão, a identificação da necessidade de recursos assistivos, entre outras. Na adolescência e da idade adulta, adiciona-se a preocupação com o futuro no que tange a autonomia, a realização profissional e a independência financeira. Quem irá assumir os cuidados quando os pais não estiverem mais presentes? (GOITEIN; CIA, 2011) Para Glat (1996), ao vivenciar momentos como este supracitado, a família da pessoa com

deficiência e os profissionais que a acompanham constatam que por mais que ela esteja socialmente adaptada, o seu desenvolvimento não é típico, e por isso todos os atores envolvidos devem estar preparados para requerer e prover os ajustes e adaptações necessários para facilitar o amplo desenvolvimento desta pessoa (GLAT, 1996).

Ao considerar que tanto a família quanto a escola ocupam importantes posições no processo de desenvolvimento humano, pode-se inferir que a boa interação das duas está fortemente associada ao êxito da inclusão escolar (DESSEN; POLONIA, 2007).

A inclusão educacional é uma realidade presente em todo o território nacional. Ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de alunos público-alvo da educação especial de maneira adequada. O processo de inclusão surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns. (MATURANA; CIA, 2015, p. 351)

A constatação de como a relação família-escola está intrinsecamente associada ao sucesso dos processos de inclusão, não deve ignorar o fato de que a mesma está sujeita a influência de elementos como: a compreensão dos pais acerca do papel da escola, o tipo e a disponibilidade de assistência oferecida pela escola, de que forma a escola concebe a inclusão de pessoas com deficiência, o tipo e a gravidade da deficiência, além da interação com as outras famílias ali implicadas. E por tudo isso pode ser facilitadora ou dificultadora do processo de inclusão (GLAT, 1996; MATURANA; CIA, 2015).

6 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A pesquisa se inscreve no campo da investigação qualitativa e de caráter exploratório (MINAYO, 2016). Uma ampla pesquisa bibliográfica foi realizada antes da imersão no campo e contemplou, principalmente, os temas acessibilidade, educação inclusiva e ensino superior. Logo em seguida foi realizada uma avaliação técnica da acessibilidade física do *campus*, a fim de subsidiar posteriormente a análise das entrevistas.

A pesquisa teve como *locus* o *campus* de uma Universidade Comunitária da cidade de Salvador-Bahia. O *campus* possui uma área total urbanizada de aproximadamente 63.143,00 m² e é composto por cinco edificações: Bloco A (Ciências Biológicas e da Saúde – ANEXO 1), Bloco B (Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências, Exatas e Engenharias; Graduação Tecnológica – ANEXO 2), Bloco C (Pós-Graduação – ANEXO 3), Bloco D (Laboratórios de Engenharia – ANEXO 4) e Bloco E (Almoxarifado).

A universidade estudada requer informações relativas à presença de deficiência apenas a partir do vestibular de 2016.1, desse modo, não há como realizar um panorama da presença destes estudantes antes desse período. Ademais, é notório que nem todas as pessoas com deficiência realizam essa autodeclaração no ato da inscrição. Este estudo considerou como informantes apenas aqueles que declaram a sua deficiência junto à universidade. Atualmente, estão matriculados em cursos do referido *campus* 3.470 alunos, dos quais cinco declararam possuir algum tipo de deficiência física ou visual.

A coleta de dados da pesquisa dividiu-se em duas etapas, a saber: 1) mapear e descrever a acessibilidade física do *campus*; e, 2) entrevistar os estudantes que declararam deficiência física e visual no ato da matrícula em cursos abrigados no referido *campus* da Universidade pesquisada, a fim de compreender os processos de acesso, acessibilidade e permanência no ensino superior a partir do ponto de vista deles, e a participação das suas famílias.

O estudo foi realizado nos ambientes que os alunos da instituição têm acesso, tais como: vagas de estacionamento e pavilhões de aula do *campus*. A primeira etapa foi dividida em duas fases. Na fase 1 as mensurações foram realizadas em 12 elementos arquitetônicos localizados nos Blocos A, B e C (ANEXOS 1 e 2), a saber: auditórios, banheiros, balcões de atendimento, bebedouros, biblioteca, corrimãos, escadas, portas de salas de aula, pisos, rampas e restaurante universitário. O levantamento dos dados se deu a partir do *Checklist A* (APÊNDICE 1), elaborado previamente pelas autoras, baseado na Norma Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) do ano de 2015 (ABNT, 2015). Para a coleta foram utilizadas uma trena (cinta métrica) manual da marca *Vonder* de três metros de comprimento e uma trena digital de cinco metros marca *Bosh*. Para as mensurações dos banheiros, utilizou-se uma padronização dos valores para os blocos A e B, visto que não foi observada diferença relevante entre os valores encontrados, portanto, os dois blocos tiveram um banheiro representado para cada gênero.

A fase da pesquisa acima descrita foi realizada no período março 2017 a agosto 2017, quando foram coletados dados primários (*in loco*) em parceria com vinte e dois alunos do primeiro e segundo semestres de Arquitetura e Urbanismo, liderados por quatro alunos veteranos integrantes do LABDOC (Laboratório de Documentação Digital da UCSAL) sob a supervisão de duas professoras do referido curso, e da Assessoria de Obras do *campus* (ASSOB). Os pesquisadores foram divididos em grupos e a coleta ocorreu durante os turnos matutino e/ou vespertino, com a frequência de uma ou duas vezes na semana.

Na fase 2 foram realizadas mensurações nas Unidades de Atendimento ao público e laboratórios, nos quais foram observados os seguintes aspectos: os acessos internos (portas, circulação, pisos, mesas ou superfícies de trabalho) e externos (rampas e escadas) de 14 modalidades de laboratórios e de 04 serviços de atendimento à comunidade. No bloco A estão localizados o Laboratório de Habilidades de Enfermagem, o Laboratório de Saúde e o Laboratório de Estudos do Meio Ambiente (LEMA) e as unidades de serviços de atendimento à comunidade: a Unidade de Assistência em Fisioterapia (UNAFISIO), a Unidade de Enfermagem (UNIENF) e o Laboratório de Análises Clínicas. No Bloco B estão situados sete laboratórios, os laboratórios de Informática, de Nutrição, de Gastronomia/Dietética, de Arquitetura, de

Engenharia Mecânica, de Música/Rádio e o Centro de Ecologia e Conservação Animal (ECOA) e um serviço de atendimento à comunidade, o Centro de Atividade Física (CAF). Já no Bloco C (ANEXO 3) estão localizados o Laboratório de Pesquisa, o Laboratório de Vídeo e TV e o Laboratório de Fotografia, e no Bloco D, encontra-se o Laboratório de Engenharia. Em relação ao acesso externo dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade, o Bloco A possui uma rampa e três escadas; o Bloco B, quatro rampas e cinco escadas; o Bloco C, uma rampa e não possui escada, e o Bloco D (ANEXO 4), duas rampas e duas escadas.

O acesso aos espaços internos dos laboratórios apenas ocorreu após autorização prévia dos coordenadores de cada curso por e-mail. A coleta *in loco* ocorreu no período de novembro de 2017 a março de 2018. Para o levantamento dos dados foi utilizado um *Checklist B* (APÊNDICE 2), elaborado previamente pelas autoras de acordo com a Norma Brasileira 9050 da ABNT de 2015. Para as mensurações foi utilizada uma trena (cinta métrica) manual da marca Vonder de três metros de comprimento. Os dados relativos ao acesso externo dos laboratórios foram solicitados via *e-mail* para a Assessoria de Obras do *campus* (ASSOB).

A segunda etapa da pesquisa se deu com as entrevistas. Foram convidados todos os estudantes que se autodeclararam com deficiência física ou visual no ato da matrícula em cursos de graduação da universidade, identificados através dos registros do Plenus⁴. O convite se deu por contato telefônico com a solicitação do agendamento de um encontro para a apresentação da pesquisa e outro para a entrevista. A participação foi condicionada à concordância voluntária e a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3). Para os estudantes com Deficiência Visual, o TCLE foi encaminhado previamente por e-mail no formato pdf para que eles pudessem realizar a leitura com a ajuda de tecnologia assistiva.

Participaram da pesquisa estudantes com deficiência física ou visual de uma universidade comunitária da cidade de Salvador-Ba, com idade superior a 18 anos;

⁴ O PLENUS - Centro de Atendimento à Comunidade (CEAC) é um setor dedicado ao cuidado, acolhimento e valorização do protagonismo dos alunos e funcionários da universidade. Conta com uma equipe multiprofissional composta por assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos que, além de outras atividades, é responsável pelos processos de adaptação, acolhimento e inclusão das pessoas com deficiências múltiplas.

de ambos os sexos; regularmente matriculados, que tivessem declarado a deficiência no ato da matrícula e cursado ao menos um semestre de qualquer curso de graduação na referida universidade. A decisão de que o estudante tenha cursado ao menos um semestre deve-se ao entendimento de que um tempo maior de vivência no ensino superior daria aos informantes mais subsídios para responder aos questionamentos da pesquisa.

Ao iniciar a coleta os informantes-chave responderam a um formulário sobre contexto sócio-econômico-educacional de cada entrevistado, e, posteriormente, desenvolveram suas narrativas a partir da seguinte pergunta geradora (FLICK, 2009): "Que caminhos lhe trouxeram para a universidade?" (APÊNDICE 4). Os informantes foram estimulados a prestar um depoimento livre a partir das suas vivências no Ensino Superior, no entanto, quando necessário, a pesquisadora realizou intervenções em busca de aprofundamento em temas de interesse, tais como: Informações sobre a chegada à Instituição de Ensino, facilitadores e dificultadores para a sua permanência, sua visão acerca da acessibilidade no referido campus e da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, a participação da família na sua trajetória educacional e as perspectivas após a conclusão do curso. Durante as entrevistas, quando houve necessidade, a pesquisadora fez intervenções em busca de maior esclarecimento ou com o intuito de aprofundar a explanação, sempre com o cuidado de não influenciar a narrativa. As entrevistas foram realizadas unicamente pela pesquisadora.

A escolha pela entrevista narrativa deu-se pelo fato de ser um instrumento de investigação qualitativo não estruturado, que tem como objetivo principal alcançar a profundidade da experiência de aspectos específicos das histórias de vida reconstruídas pelos entrevistados, e assim, permite compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes. Ela se propõe a favorecer a reconstrução de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes (JOVCHELOVICH, BAUER, 2002).

Por ter como marca a 'não diretividade', a entrevista narrativa busca apreender os significados e, enquanto o sujeito constrói sua narrativa, ele também pode repensar o que foi narrado. Para favorecer a captura da profundidade, o entrevistador precisa

reservar-se a ouvir não apenas as falas, mas também as pausas, silêncios, ritmos. E caso haja necessidade de perguntas para esclarecimentos, estas devem ser direcionadas à especificidade do conteúdo pesquisado, e realizadas após o término da gravação com mínima interferência do entrevistador (SILVA, 2005).

Para Clandinin e Connelly (2011), na entrevista narrativa, ao se propor que o entrevistado fale livremente a partir de uma questão geradora, favorece-se o não condicionamento das respostas. Assim, ao sujeito da pesquisa é permitida uma construção gradativa de sua história, e simultaneamente e naturalmente deixar que os conteúdos implícitos e não ditos venham à tona.

Nesse estudo as entrevistas narrativas foram realizadas enquanto o entrevistado percorria o *campus* da universidade numa rota que lhe fosse habitual e de sua preferência, técnica de pesquisa conhecida como *Walking Interview*. Para Evans e Jones (2011), esse tipo de entrevista pode ser capaz de captar dados mais ricos, uma vez que os entrevistados estão imersos nos significados e memórias do ambiente sobre o qual estão sendo questionados, e, desse modo, acreditam que os sujeitos da pesquisa ficam menos suscetíveis a dar a resposta "esperada". Esse tipo de entrevista aumenta a possibilidade de acessar atitudes e experiências das pessoas no ambiente visitado (EVANS; JONES, 2011).

A escolha pela técnica *Walking Interview* também se ancora no conceito de ambiência, definida por Bestetti (2014) como

humanização por meio do equilíbrio de elementos que compõem os espaços, considerando fatores que permitam o protagonismo e a participação. Pressupõe o espaço como cenário onde se realizam relações sociais, políticas e econômicas de determinados grupos da sociedade, sendo uma situação construída coletivamente e incluindo as diferentes culturas e valores. O termo ambiência tem origem do francês "ambiance" e pode ser também traduzido como meio ambiente. Para melhor compreensão da sua abrangência, podemos afirmar que não é composto somente pelo meio material onde se vive, mas pelo efeito moral que esse meio físico induz no comportamento dos indivíduos. [...] Há, porém, valores subjetivos que são adquiridos culturalmente, de acordo com a experiência de vida, estabelecendo significados, positivos ou negativos, em relação aos estímulos do ambiente (p. 602).

Corroborar com o conceito acima descrito da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde, onde ambiência é “o tratamento dado ao espaço físico entendido como espaço social, profissional e de relações interpessoais que deve proporcionar atenção acolhedora, resolutiva e humana” (BRASIL, 2010b, p. 121). E ainda indica que é direcionada pela interação de três eixos principais: 1) Confortabilidade, verificada pela individualidade dos sujeitos e a valorização da interação ambiente-pessoas; 2) Espaço de encontro de sujeitos; 3) O espaço facilitador quando favorece a otimização de recursos e o atendimento humanizado, acolhedor e resolutivo (BRASIL, 2010b). Ancorado nestes conceitos buscou-se com a utilização da *Walking Interview* uma compreensão mais profunda do objeto, já que se acredita que as barreiras arquitetônicas podem ser um dos elementos dificultadores para a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade.

A coleta dos dados durante a entrevista, não se restringiu à captação da voz do entrevistado. Antes de iniciar o trajeto foi fixado, com acessório específico ao tronco do informante, uma câmera de vídeo da marca *GoPro* que captou imagens do trajeto percorrido e o áudio do diálogo entre pesquisador e informante, além dos sons do ambiente visitado⁵. Todos os depoimentos foram simultaneamente gravados em equipamento MP4 *Player* da marca *Sony* com o auxílio de um microfone de lapela para garantir uma melhor qualidade da captação da voz. Após desligar a câmera e o gravador a entrevistadora, em algumas entrevistas, realizou perguntas para esclarecimentos, e as respostas foram registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

Os dados da primeira etapa da pesquisa foram inicialmente organizados em tabelas para cada bloco no programa *Microsoft Word* versão 2010 e, posteriormente, foram unificados os valores. As tabelas foram organizadas contendo as variáveis analisadas, valores padrões da norma vigente, valores encontrados e sua classificação, para facilitar a comparação dos parâmetros da norma vigente com os valores encontrados

⁵ Não foi possível realizar esse procedimento com um dos informantes em razão do mesmo ser portador de Osteogênese Imperfeita, e desse modo, a fixação do equipamento poderia oferecer riscos a sua integridade óssea. Diante do limite apresentado a câmera foi fixada na cadeira de rodas do mesmo com o auxílio de fita adesiva.

e se obter uma melhor visualização do caso, sendo por último, cada item avaliado classificado como adequado ou inadequado.

Para a segunda etapa, os dados foram analisados em três momentos, de acordo com o Método de Interpretação dos Sentidos (MINAYO, 2016), a saber: 1) Leitura compreensiva do material selecionado; 2) Exploração do material; e, 3) Elaboração de síntese interpretativa. A primeira etapa consistiu na transcrição e leitura das entrevistas na íntegra, além da análise das imagens e do diário de campo. Tais procedimentos colaboraram para a identificação de tendências, padrões e relações, além de ter possibilitado a emergência e a determinação de categorias. A fim de garantir a confidencialidade dos informantes os seus nomes foram substituídos por nomes de pessoas famosas que possuem a mesma deficiência dos entrevistados. Em um segundo momento, trechos das narrativas foram recortados e agrupados nas categorias correspondentes, além de buscar a identificação de ideias explícitas e implícitas. A última etapa foi conduzida de modo a compreender de que forma estudantes com deficiência física e visual percebem suas trajetórias no ensino superior.

Para Loizos (2002), a transcrição de materiais visuais requer tomada de decisão, orientada pela teoria, sobre que aspectos das imagens serão descritos. No caso do presente estudo, trechos dos vídeos foram transcritos quando algo na fala do informante fez referência ao ambiente e a mesma não foi suficiente para compreensão do contexto do qual se falava. Os trechos de transcrição das imagens estão destacados no texto entre chaves.

O projeto foi submetido à Pró Reitoria de Graduação e ao Gestor Executivo do *campus*, que assinaram Termos de Anuência, autorizando a realização da coleta de dados nas edificações do *campus* e a abordagem os estudantes com deficiência física ou sensorial para a realização das entrevistas. O referido projeto também foi submetido à Plataforma Brasil, conforme os aspectos éticos contidos na Resolução 466/12, que fornece diretrizes da pesquisa envolvendo seres humanos, garantindo-lhes a ausência de danos ou prejuízos, obtendo parecer favorável CAAE nº 08713619.4.0000.5628. A investigação foi iniciada após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dos esclarecimentos de eventuais dúvidas do pesquisado e a sua concordância na participação do estudo.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados durante a realização desta pesquisa aponta que o processo de inclusão e permanência de estudantes com deficiência física ou visual no ensino superior é complexo, e como tal, pode sofrer influências de diversos fatores, tais como barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais, comunicacionais; família; tipo e gravidade da deficiência; disponibilidade institucional para atender às necessidades educacionais especiais de cada estudante com deficiência; condição socioeconômica; redes de apoio. A análise das narrativas dos entrevistados leva a crer que as barreiras atitudinais, principalmente dos docentes, mostrou ser o um dos principais elementos dificultadores para a permanência. Outros como barreiras arquitetônicas, falta de apoio familiar e institucional apareceram como secundários.

A Tabela 2 apresenta a caracterização socioeconômica, clínica e escolar dos informantes-chave entrevistados. Todas as deficiências são congênitas, mas apenas um deles tem deficiência física, os demais possuem deficiência visual. A presença da mãe como principal provedora de cuidado e fonte de apoio e incentivo foi marcante em quatro dos cinco casos. No âmbito econômico, todos têm o seu sustento garantido pelo Benefício de Prestação Continuada da Lei Orgânica de Assistência Social (BPC/LOAS), “que corresponde a um salário mínimo mensal para pessoas que não possuam meios de prover à própria subsistência ou de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 1993, Art 20).

Tabela 2 - Caracterização Socioeconômica, Clínica e Escolar dos Informantes-chave.

	Maroca	Poroca	Atticus Shaffer	Ray Charles	Indaiá
Idade	39	23	24	32	37
Tipo de deficiência	Visual - Baixa Visão / Congênita	Visual - Baixa Visão / Congênita	Física / Congênita	Visual - Cego / Congênita	Visual - Cego / Congênita
Dispositivos auxiliares	Bengala Dobrável	Bengala Dobrável	Cadeira de Rodas Motorizada	Bengala Dobrável	Bengala Dobrável
Com quem mora	Sozinha	Mãe	Mãe e Irmã (10 anos)	Sozinho	Filha (14 anos)
Proveniência da renda	BPC/LOAS	BPC/LOAS	BPC/LOAS Pensão da mãe viúva proveniente do padrasto Despesas médicas assumidas pelo pai	BPC/LOAS	BPC/LOAS
Religião	Católica	Católica	Católica	Católica	Não informou
Adaptações para a processo seletivo - Vestibular	Ledor Prova com Fonte ampliada (24) Tempo adicional para realização da prova	Ledor Tempo adicional para realização da prova	Ingressou através de Transferência Externa No vestibular na IES de origem - Transcritor para Redação (foi atendido)	Ledor Tempo adicional para realização da prova	Não informou
Curso	Direito	Fisioterapia	Direito	Fisioterapia	Direito
Semestre	5º	2º	7º	4º	7º

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações dos entrevistados

Tabela 2 - Caracterização Socioeconômica, Clínica e Escolar dos Informantes-chave (continuação).

	Maroca	Poroca	Atticus Shaffer	Ray Charles	Indaiá
Custeio do Curso	Bolsa 100%	Bolsa 100%	Bolsa 100%	Bolsa 100%	Bolsa 100%
Educação Infantil	Escola Regular	Escola Regular + Escola Especial	Escola Regular	Escola Regular	Escola Especial
Ensino Fundamental	Escola Regular	Escola Regular	Escola Regular	Escola Regular	Escola Especial
Ensino Médio	Escola Regular	Escola Regular + Escola Especial	Escola Regular	Escola Regular + Escola Especial	Escola Regular
Forma de Ingresso no Ensino Superior	Vestibular	Vestibular	Transferência Externa	Vestibular	Vestibular Transferência Interna
Meio de Transporte	Público Pega dois ônibus (conta com o apoio de vendedores ambulantes que trabalham ônibus)	Público Ônibus (mãe leva até o ponto) - Metrô - Ônibus da Universidade. Necessita de ajuda de terceiros.	Particular Automóvel próprio e não adaptado (dirigido pela mãe) ou de terceiros (aplicativos de transporte ou carona com amigos)	Público Ônibus – Metrô - Ônibus da Universidade. Necessita de ajuda de terceiros. Eventualmente usa aplicativo de transporte	Público Ônibus – Metrô - Ônibus da Universidade. Necessita de ajuda de terceiros.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações dos entrevistados

7.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: ABRINDO CAMINHOS

As frequentes e rápidas modificações no cenário econômico e social global demandaram a necessidade da expansão do ensino superior e dos cursos técnicos a fim de garantir qualificação e inserção no mercado de trabalho e, por ter se tornado um forte indicador de desenvolvimento, passou a ser uma preocupação permanente das autoridades governamentais brasileiras. Frente a essa realidade, desde o final dos anos 1990 tem-se observado a implantação de políticas públicas de educação que visam facilitar o ingresso de estudantes no ensino superior, tanto público quanto privado (BASSO, 2013).

O vestibular deixou de ser o único meio de acesso tanto para IES públicas quanto privadas e deu vez a outras modalidades de ingresso, tais como a análise de histórico escolar; o vestibular seriado, no qual se realiza avaliação progressiva, com duração de três anos consecutivos, a cada ano é aplicada uma prova de acordo com o aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio; o Processo Seletivo Formativo, que possibilita que o candidato entre em contato com a profissão durante a seleção; pela nota do ENEM; entre outros (BASSO, 2013). A criação de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (BRASIL, 2005c), o Sistema de Seleção Unificada (SiSu) (BRASIL, 2012c) e o Programa Reserva de Vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016) nas instituições de ensino públicas e privadas foram medidas tomadas com vistas a garantir um maior acesso da população do ensino superior.

Impulsionada pela rápida expansão econômica e necessidade urgente de mão de obra qualificada, a facilitação do acesso do ensino superior também oportunizou esse benefício para minorias, como por exemplo, a população indígena e as pessoas com deficiência. Para a LBI a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, Art 27º). A mesma lei ainda prevê que os processos seletivos para ingresso no ensino superior devem oferecer algumas garantias para as pessoas com deficiência, tais como o atendimento preferencial, a disponibilização de provas em formatos acessíveis, a disponibilização de recursos de acessibilidade e de

tecnologia assistiva, a dilatação de tempo, a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência e tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Se de um lado há garantias legais, do outro, apresenta-se os limites econômicos. De acordo com o Censo Populacional de 2010, a maioria das pessoas com Deficiência Física e Visual possuem renda mensal de meio a dois salários mínimos (IBGE, 2012). Diante deste cenário, o acesso ao Ensino Superior garantido por lei para algumas pessoas com deficiência pode tornar-se inatingível em razão da falta de recursos financeiros para custear os estudos, já que a maioria das vagas disponíveis no sistema estão nas IES privadas (BRASIL, 2018a). Situação explicitada na narrativa de uma das informantes deste estudo

Na verdade, eu sempre quis fazer faculdade desde criança, né? Mas aí como eu não tinha condições, na verdade, eu não, meus pais não tinham condições de arcar com a despesa da universidade, eu acabei que fiquei dois anos tentando, só fiz os vestibulares, mas não consegui ingressar, né, fazer o meu curso... aí uma colega minha é... me indicou pra fazer um outro vestibular aqui, eu acabei passando... e aí eu consegui ganhar uma bolsa de 50%, me matriculei e vim fazer a graduação aqui (Poroca)

Os resultados deste estudo corroboram com os dados acima apresentados, uma vez que todos os estudantes entrevistados são beneficiados com Bolsas de Estudo 100% oriundas de um Programa da IES destinado a atender a população de baixa renda. Situação que fica ainda mais explicitada quando se observou que, dos cinco entrevistados, quatro possui renda mensal de um salário mínimo oriundo do BPC.

Mesmo diante de um contexto econômico desfavorável, o último Censo de Ensino Superior mostra que a maior parte das pessoas com deficiência estão matriculadas em IES privadas (BRASIL, 2018a). Evidente que esse fenômeno pode ter uma explicação matemática, ou seja, proporcionalmente o número de vagas nas instituições privadas é muito superior e por isso conseguem atender um maior número destes alunos. Por outro lado, as IES públicas, em sua maioria estão abrigadas em edificações construídas há algumas décadas, quando ainda não havia legislação normativa que se preocupasse com a acessibilidade. Diante disto, em linhas gerais, os *campi* das universidades públicas apresentam mais barreiras arquitetônicas do que

das IES privadas, e a mudança desse cenário requer altos investimentos, que nem sempre são facilmente captados. O Programa Incluir conseguiu chamar a atenção para a necessidade de investimentos no sentido de intervir na eliminação de barreiras arquitetônicas nos *campi* de universidades públicas em todo o país, mas foi uma iniciativa que além de não ter obtido adesão de todas as instituições, não se repetiu (BRASIL, 2013d).

Pressionadas por dificuldades tanto de ordem econômica quanto social, as pessoas com deficiência podem buscar meios para o seu acesso ao ensino superior acionando redes de apoio, tal como descrito no relato abaixo

Na verdade, quando eu cheguei do interior, já foi com o intuito de estudar, então eu ia muito pra o Setor Braille da Biblioteca Central. Lá conheci outros deficientes e eles também conheciam o meu desejo de fazer uma faculdade. Então, D. que na época era estudante da Universidade, estudante de Serviço Social, ela então soube do Vestibular Social e aí ela falou comigo. E aí eu fiz o vestibular social, passei, consegui 50% da bolsa.... Depois eu fui até a Paróquia que eu frequento [...] e pedi uma carta do Padre, solicitando ao Reitor os outros 50% da bolsa, então eu consegui (Maroca).

A superação de limitações muitas vezes impostas pela deficiência pode requerer a ajuda de outras pessoas e é neste contexto que são tecidas as redes sociais de apoio (CRUZ *et al*, 2015). Para Sluzki (1997) a rede social representa as relações tomadas como significativas para um indivíduo, que o ajuda a diferenciar-se em meio à sociedade e assim perceber-se como indivíduo. Para o mesmo autor, o apoio produzido pelas redes pode manifestar-se de diversas maneiras, como por exemplo, apoio informacional quando há o compartilhamento de informações relevantes, orientações, aconselhamentos; o apoio emocional; e, o apoio instrumental, que pode ser materializado através da ajuda material ou na prestação de serviços (SLUZKI, 1997).

A família representa um forte elo nessas redes de apoio e no presente estudo aparece nas narrativas dos informantes, no que tange à educação, como facilitadora no acesso ao ensino básico, especial ou regular. No entanto, quando se tratou do ensino superior, as famílias não mais ocuparam o lugar do incentivo, fato que pode ser explicado pelo perfil social das famílias aqui estudadas, pois em todas elas os informantes foram os primeiros a conseguir acessar o ensino superior.

Então, eu não tenho apoio da minha família, da minha mãe... Eu não tenho o apoio, né? Assim, não me condenam, né? Não dizem que não.

Também são pessoas que não têm instrução, não teve uma educação, né? Então pra eles isso é indiferente (Indaiá)

Em um dos casos, a família, mostra-se presente como apoio emocional.

Olha, minha família, na verdade, não... não tem muita participação... porque eu sou do interior, eu moro sozinha, né? Eu vim para Salvador com o intuito de estudar e, depois de muita luta. Graças a Deus, eu consegui. Inclusive, na minha família mesmo, eu sou a primeira pessoa a ingressar numa universidade. Então, a minha família me apoia assim, me ouvindo, né? Quando eu tô com algum problema, tô triste, mas, não tem, assim, muita participação (Maroca)

A educação básica, regular ou especial, mostra-se para as famílias como um local para abrigar as crianças para permitir que a mãe trabalhe, mas não existe a expectativa de aprendizagem.

A minha mãe me colocou lá, só que, tipo, “tá aí porque eu não tenho condições de ficar com ela o tempo inteiro, porque assim, eu preciso trabalhar”, entendeu? Então era uma realidade completamente diferente. Quem tá, quem fica dentro de um internato é mais nesse sentido, porque a família não tem como olhar, ou olha ou então não trabalha, entendeu? Então é uma realidade completamente diferente (Indaiá)

Os relatos revelam uma atitude de indiferença e até um certo descrédito, já que é comum a crença de que uma pessoa com deficiência não tem condições de acessar o mercado de trabalho, principalmente em funções mais especializadas.

[...] geralmente a pessoa com deficiência não chega no ensino superior. É um fato! Na educação infantil precisa, porque a mãe precisa trabalhar.... Não é necessariamente porque ele tem que estudar, é porque ele precisa tá em algum lugar... depois ele continua mas um pouquinho até o fundamental, o ensino médio talvez ele faça, talvez não, então, a faculdade é mais remoto ainda... só quem tem uma estrutura muito boa, familiar, de suporte e é difícil, porque esse grupo é muito vulnerável socioeconomicamente e, tudo mais. Ou é um propósito muito pessoal de querer a universidade, e mesmo assim fazer, mas não é algo natural, como ocorre com as demais pessoas que terminou a escola, vamos fazer faculdade, não é algo natural [...] as famílias acham também que não é uma prioridade. Infelizmente, a gente vê o ensino superior como um retorno financeiro da carreira que a pessoa vai optar e não como uma conquista de poder, de espaço social, de representatividade. E é importante numa sala ter uma pessoa, a sala vai saber lidar, é educativo para todo mundo (Atticus Shaffer)

[...] eu acho que no fundo ainda tem aquela dúvida que a faculdade proporciona, que é o retorno financeiro, profissional, no mercado de trabalho. Ainda tem esse questionamento: será se vai dar certo mesmo? “Não, ele vai formar e ter um diploma, mas em isso trazer um

benefício para família, um benefício econômico, social?” Eu acho que isso ainda tem no fundo, não por maldade, mas é natural a gente sabe da realidade do mundo lá fora. Para o resto da família isto é mais distante, como eu falei, eles não têm leitura, cultura o suficiente para saber como lidar com essas questões. Muitos acham que é um ônus desnecessário, “podia economizar esse combustível”, “podia economizar esse tempo, esse cansaço dela”. Isso acaba existindo, não por maldade, mas é a forma de pensar, de um tio, de uma avó, que não conhece o dia a dia, não conversa, né? Acho que ela [a mãe], por ver minha dedicação, até ajuda, mas quem não vê... realmente, “para que fazer esforço?”; “Fulano fez e tá trabalhando, mas fulano tinha condição, ele não vai ter” (Atticus Shaffer)

Apenas um informante recebeu incentivo familiar para ingressar no ensino superior, e foi o único que relatou a existência de familiares que já haviam graduado anteriormente.

O ensino superior foi mais devido a estímulos de amigos, de colegas, de minha mãe, porque sempre do jeito que pudesse fazer um nível superior, mesmo com as dificuldades, mesmo com as barreiras enfrentadas, mas ela pediu que eu pudesse, mesmo escolhesse um curso, alguma coisa que tivesse afinidade ou que gostasse, mas teria que fazer um nível superior, algum dia (Ray Charles)

Mesmo com as garantias legais, com base no que foi apresentado acima, nota-se que o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior ainda carece de apoio para sua consolidação. Tanto na criação de políticas públicas atentas à fragilidade social deste grupo, quanto na sensibilização da sociedade com vistas a desconstrução da imagem de que estas pessoas não têm capacidade para galgar espaços com maior qualificação no mercado de trabalho.

[...] a gente vê o ensino superior como retorno financeiro, se a família vê que aquela pessoa não vai ter chance no mercado de trabalho, pra que vai investir no ensino superior dela? Então, existe um julgamento aí, você vê que a cota é para ascensorista de elevador, é para levar papel dentro da empresa, entendeu? É pra cumprir uma obrigação de lei, e não para capacitar, porque não é interesse da empresa receber os capacitados e tirar uma pessoa mais saudável que pode ser mais produtivo. E nem a faculdade tem o interesse em capacitar, é o diploma por si [...] (Atticus Shaffer)

Enquanto não houver o entendimento de que há perspectivas de crescimento e inserção profissional para as pessoas com deficiência, dificilmente haverá real incentivo para que elas acessem o ensino superior em condições de igualdade com os demais.

7.2 ACESSIBILIDADE: DESCORTINANDO BARREIRAS

Para Almeida e Ferreira (2018), recentemente, as pesquisas que tratam do tema da inclusão, sob o ponto de vista das condições de acesso e permanência em igualdade de condições, a observam na perspectiva da promoção da acessibilidade. Segundo a LBI acessibilidade é a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art 3º, Inciso I)

A referida lei ainda traz outros importantes conceitos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, dentre eles destaca-se o Desenho Universal, que consiste na busca pelo desenvolvimento de produtos, ambientes, programas e serviços que atendam a todas as pessoas, de modo que não haja a necessidade de adaptações posteriores. (BRASIL, 2015)

Ao longo dos anos o conceito de acessibilidade, inicialmente vinculado às condições de mobilidade urbana, foi sendo ampliado para dar conta do espaço digital-informacional, mas também de questões referentes à comunicação, conforto, segurança e autonomia das pessoas (MASSMANN, 2014). Com base nessa visão mais abrangente da acessibilidade, Sasaki (2009) propõe que a acessibilidade seja constituída por seis dimensões:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 10-11).

Ao mobilizar-se para garantir o cumprimento dessas dimensões, as IES estarão contribuindo para a participação de todas as pessoas independente de suas características individuais e oferecendo condições de permanência para os

estudantes com deficiência. Em contrapartida, a plena acessibilidade tem sido em muito impedida pela existência de barreiras, estas definidas pela LBI como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, Art 3º)

E classificadas pela mesma lei, como:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e, f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, Art 3º, inciso IV)

As barreiras arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas aparecem nas narrativas dos estudantes entrevistados, com maior evidência para as arquitetônicas e as atitudinais. Nos tópicos que seguem abaixo há um detalhamento destas últimas.

7.2.1 Barreiras Arquitetônicas

Na primeira etapa dessa pesquisa, a mensuração de 12 elementos arquitetônicos, de acordo com os parâmetros técnicos da NBR 9050/15, indicou que o *campus* possui a maioria destes parcialmente adequados, a saber: auditórios, balcões de atendimento, banheiros, bebedouros, biblioteca, corrimãos, pisos, portas das salas de aula, rampas, restaurante universitário e vagas de estacionamento.

Na fase 2 foram mensuradas os laboratórios e dos serviços de atendimento à comunidade com base na NBR 9050/15. As variáveis acesso interno dos laboratórios e serviços de atendimento apresentaram inadequações acima de 50% nos seguintes elementos: vãos livres das portas, tipo de maçaneta, características de todos os pisos

e alturas das mesas ou superfícies de trabalho. Em relação ao acesso externo, a escada foi o único elemento arquitetônico que apresentou adequação em todas as variáveis analisadas. Segue abaixo uma descrição detalhada de todos os elementos mensurados na referida etapa dessa pesquisa.

7.2.1.1 Auditórios

O *campus* possui três auditórios, dos quais dois estão localizados no bloco A, um no pavimento superior e outro no inferior (Tabela 3), e um auditório no bloco C (Tabela 5). Apenas o auditório inferior do bloco A não é instalado em piso plano horizontal, possui uma rampa/corredor com largura entre as cadeiras, que são fixadas no chão, de 80 cm; não possui espaço reservado para pessoa com deficiência em nenhum local do auditório (Tabela 3). Os outros dois possuem cadeiras móveis, o que possibilita a alteração da distância entre elas e a liberação de espaços para acomodar cadeiras de rodas em qualquer ponto da plateia (Tabelas 3 e 5).

Identificou-se no estudo de Fernandes e Souza (2012), realizado no campus de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe (UFS), situação semelhante à do presente estudo de não reserva de espaço para cadeira de rodas no auditório. A ausência de espaço para cadeirantes em auditórios universitários pode impedir a participação ou causar constrangimento dessas pessoas durante eventos realizados na universidade. A experiência de constrangimento diante desta situação também apareceu na fala de um dos informantes-chave entrevistado na segunda etapa desta pesquisa, conforme fragmento abaixo:

[...] me incomoda muitas coisas, por exemplo, o auditório não tem cadeira reservada. Eu me sinto deslocado, entendeu? Eu chego no auditório e tenho que ficar ali do lado, fora do papel de expectador, e fora da mesa também. Então, é avulso, entendeu o que eu quis dizer? Teatro, cinema tem o local que você chega e se posiciona. Às vezes eu não quero ficar lá na frente, ali do lado, sair nas fotos, tira uma foto da mesa eu tô ali do lado, do outro lado tem o púlpito, a caixa de som... Então é assim, é detalhes... parece que não é muita coisa, mas são as pequenas coisas que vão se agregando (Atticus Shaffer)

7.2.1.2 Banheiros

O bloco A está equipado com seis banheiros, três femininos e três masculinos, todos localizados no pavimento térreo do referido bloco. O bloco B possui 24 banheiros (12 femininos e 12 masculinos), estes estão distribuídos nos 05 andares do bloco. Já o bloco C foram identificados três banheiros, classificados da seguinte forma: um feminino, um masculino e um destinado a pessoas com deficiência.

Os banheiros dos blocos A e B revelaram medidas idênticas, por bloco, durante a coleta de dados, assim, cada um terá um banheiro representado para cada gênero. Nos banheiros dos blocos A e B foram identificados a inexistência de alarme de emergência, inadequação nas alturas da pia em relação ao piso, do toalheiro, do espelho com a pia, da papeleira e do vaso sanitário sem assento em relação ao piso. Nos banheiros do bloco B foi identificado a presença de um degrau de 88 mm de altura no vaso sanitário. As demais variáveis estavam de acordo com a norma (Tabela 3 e 4). Já no bloco C foram identificadas inadequações no vão livre da porta, ausência do dispositivo de alarme de emergência, nas alturas da pia em relação ao piso, do espelho com a pia, da papeleira e do vaso sanitário sem assento em relação ao piso, no tipo de acionamento da descarga (em cima da caixa) e ausência de barras de apoio. As demais variáveis estavam adequadas (Tabela 5).

Foram encontrados na literatura alguns estudos que igualmente identificaram inadequações nos banheiros de instituições de ensino superior, a saber: sanitários em desacordo com a norma (FERNANDES, SOUZA, 2012); inadequação na altura do toalheiro (LAMÔNICA et al., 2008); ausência de barras de apoio (CORRÊA, MANZINI, 2014) e dois prédios com banheiros apresentando falhas (MEDINA, RAIZER, PEREIRA, 2006). Numa outra direção, um estudo semelhante realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) indicou a presença de banheiros adaptados (EMMEL, GOMES, BAUAB, 2010). Esta discrepância em relação aos demais estudos pode ser justificada pelo fato da UFSCAR ter sido beneficiada em 1999 com recursos do Programa Incluir (BRASIL, 2013d) destinados exclusivamente a realização de obras com vistas a melhorar a acessibilidade nos *campi* de universidades federais brasileiras.

No estudo de Passos (2016), que teve como objetivo analisar a inclusão no ensino superior público a partir da percepção dos estudantes com deficiência, um dos estudantes entrevistados, que fazia uso de prótese em um dos membros inferiores, relatou dificuldade na utilização dos banheiros da universidade, pois, nem sempre existiam barras de apoio, e quando as encontrava, elas estavam distantes para o seu uso. Percepção semelhante no que tange a instalação dos dispositivos no banheiro foi apresentada por um informante do presente estudo de acordo com o fragmento abaixo:

[...] às vezes o papel higiênico colocou assim do lado em que a cadeira não encosta por causa do vaso, e aí eu não alcanço, então assim é pensado a arquitetura, mas às vezes os detalhes... por exemplo, a pia tá na altura certa, mas o papel tá na altura irregular, entendeu? [...] então o papel tá ali, mas era pra tá aqui do lado., entendeu? Não era pra tá atrás na parede do vaso, encostado, na cadeira eu não tenho acesso ao papel (Atticus Shaffer)

Um banheiro inadequado pode prejudicar a autonomia e segurança dos usuários e pode ser a causa de constrangimento para aqueles que necessitam requerer ajuda para o seu uso (SILVA *et al*, 2015). Abaixo segue a fala de um dos estudantes entrevistados neste estudo na qual ele descreve a sua rotina de utilização dos banheiros da universidade marcada pela falta de autonomia e o risco a sua segurança:

Eu preciso de ajuda para ir no banheiro, não é nenhuma ajuda no momento, mas... a porta, essas coisas [...] eu subo pra sala de apoio, peço alguém da sala de apoio para ir no banheiro comigo. Porque se eu entrar, eu não tenho como entrar com essa porta pesada de madeira, antiga, muito pesada, e se eu tiver lá dentro, eu não tenho como sair, até o banheiro eu tenho que pensar: “o banheiro muito frequentado? Que hora é essa? Se eu entrar vai ter alguém para abrir?” Parece besteira, mas eu tenho que pensar nessas coisas sabe? [...] eu tenho ossos de vidro e as vezes eu tô engessado, e preciso de ajuda porque com uma mão só eu não consigo [...] aí eu passo pelo apoio, e ele me ajuda a abrir a porta, ele me ajuda em tudo (Atticus Shaffer)

A situação apresentada na narrativa do entrevistado revela o constrangimento decorrente da presença de barreiras arquitetônicas, que limitam a sua mobilidade e colocam em risco a sua segurança.

A falta de um banheiro acessível, no caso acima descrito, tem proporcionado uma oneração desnecessária para a Universidade. Evidentemente, trocar as portas dos banheiros, em longo prazo, teria um custo menor do que dispor de um funcionário para acompanhar o estudante em todas as suas idas ao banheiro. Percebe-se que

em algumas situações, a falta de investimento na acessibilidade está mais associada a falta de interesse e planejamento dos gestores em torna da temática, do que pela falta de recursos.

7.2.1.3 Balcões de Atendimento

Os balcões de atendimento da Secretaria Geral de Cursos e da Reprografia localizados no Bloco B possuem inadequação na variável altura, sendo que o da Secretaria Geral de Cursos tem altura inferior à medida mínima e ambos possuem larguras adequadas (Tabela 4). O fato observado limita ou impede de alguma forma a circulação e participação de pessoas com deficiência e tem como consequência a manifestação social da exclusão.

Após a coleta de dados da primeira etapa da pesquisa esses dois equipamentos foram reformados. No primeiro, houve uma modificação significativa no layout, sendo instalado um balcão de atendimento alto e em desacordo com NBR-9050 e não dispõe de área para atendimento a cadeirantes. Além disso, os guichês de atendimento foram deslocados para um espaço menor onde não há possibilidade de circulação da cadeira de rodas, a não ser que alguém retire as cadeiras destinadas às pessoas que estão em atendimento. As dificuldades de acessibilidade no referido espaço são descritas por um informante entrevistado neste estudo:

Aqui na secretaria é a mesma dificuldade de lá da biblioteca, só que aqui é uma região de movimento, e pra entrar eu preciso de alguém entrar para abrir para mim, e pra sair, alguém abrir pra mim de lá de dentro. Aí agora, ela saiu, aí eu aproveito pra entrar. “Você segura pra mim, por favor?” “Brigado, valeu”. Aí eu entro aqui pelo lado porque o balcão é alto, mas aqui do lado não é padrão, aqui do lado é um jeitinho que a gente dá. Vamos entrar pra você vê a cadeira. Por exemplo, aqui a disposição é todas com cadeira [refere-se às posições de atendimento]. Antes era dividido acadêmico e financeiro, hoje eu acredito que não existe mais essa divisão. Então poderia haver um guichê preferencial sem a cadeira... mas aí eles sempre tiram a cadeira depois que vê que sou... aí vem tira e bota do lado... não é um padrão, não é aquela coisa pensada. A gente faz o que dá pra fazer com o que tem, por exemplo, ela tá sentada [refere-se a atendente] e muitas vezes o computador toma a visão, assim, são coisas que não são pensadas para atender a todos. Mas essa cadeira é o que mais incomoda. Toda vez que eu venho aqui, o que mais me dificulta é essa cadeira, porque o funcionário tem que sair, ir por lá... tirar a cadeira para eu entrar, e depois voltar e colocar a cadeira [refere-se às cadeiras posicionadas nos terminais de atendimento para os alunos,

o espaço entre elas é pequeno e impede a circulação da cadeira de rodas]. *As vezes tem alguém sentado aqui, e podia tirar a cadeira para facilitar, mas não tira, então assim é um desgaste* (Atticus Shaffer)

A reprografia foi desativada e substituída por equipamentos multifuncionais (impressão, cópia e digitalização) de autoatendimento, essa mudança trouxe um impacto negativo na autonomia dos estudantes com deficiência física e visual, ilustrado no relato abaixo:

Tirou a xerox, pra mim é muito melhor a xerox, porque tinha uma pessoa pra me atender. A impressora, não consigo manusear. É alta. Então, assim, eu já fiz requerimento. Tudo bem em ter que ter uma impressora para onde eu possa me dirigir e ter uma pessoa que eu possa... é no quarto andar... bate naquela porta, tudo bem. Não tem problema eu preciso saber para onde ir, ficar rodando sem conseguir, sem conseguir lugar nenhum não posso. Eu preferia a xerox, mesmo parando eu tinha como ser ajudado, agora não tenho. Quanto mais essa automação, quanto mais essa coisa da faculdade dos colegas distanciar, tudo isso vai sendo a gotinha d'água no copo cheio, faz a gente desistir porque é uma barreira pequena todo dia, que se torna uma barreira grande (Atticus Shaffer)

Nota-se que há um esforço institucional em modernizar os processos, no entanto, a implantação de novas tecnologias nem sempre vem associada ao favorecimento do acesso. Na situação acima descrita, a substituição das salas de impressão que dispunham de um funcionário à disposição para apoiar os estudantes, por impressoras de autoatendimento, criaram uma barreira para àqueles com deficiência visual e física, já que não foram preparadas para atender esse público. O que reforça o entendimento de que as pessoas com deficiência raramente são incluídas no planejamento de ações institucionais, ao contrário, suas necessidades tendem a ser sanadas apenas sob demanda, dos próprios estudantes ou da legislação.

7.2.1.4. Bebedouros

Nos blocos A e B foram encontrados respectivamente o quantitativo de 04 e 02 bebedouros com bicas para cadeirantes. Estes bebedouros apresentaram o tipo de jato inclinado, localizado no lado frontal, indo de acordo com a norma, e a altura da bica e do vão livre inferior do bebedouro inadequados (Tabela 3 e 4). No bloco C foi identificado o bebedouro do tipo filtro com altura adequada, porém o porta-copos apresenta altura inadequada. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de

Corrêa (2014), que teve como objetivo analisar as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo. Dois dos estudantes cadeirantes entrevistados relataram dificuldade ao acesso aos bebedouros que devido à altura inadequada impossibilitava a entrada da cadeira de rodas. No presente estudo, além da altura, a localização dos bebedouros acessíveis foi outro fator que promoveu limitação do uso do equipamento, situação descrita na fala abaixo:

Bebedouro também eu lembro que quando eu cheguei eu sinalizei, e você vê que o mais perto da minha sala é alto, tá vendo? E o adaptado fica lá em cima. Eu sinalizei com o Sr A, que fez a compra de dois, e colocou lá em cima, tá vendo? Quer dizer, de certa forma era pra ter lá em cima também porque é a área de maior incidência, de maior circulação, mas tinha que ter um mais perto, porque a minha cadeira é a bateria, mas a regra é ser manual, então essas coisas se tornam longe. [...]. Agora aqui, tá vendo o bebedouro? E ainda não é o ideal, eu já sinalizei com o Sr A, porque eu não tenho a força, então hoje os mais usados são aqueles que têm o botão do lado, aqueles que você aperta a lateral. Aí é isso que chateia, porque assim, o que é que custava, já ia comprar, entendeu? Às vezes não adianta o tanto que a gente sinalizou, o tanto que a gente conversou para explicar qual é a necessidade, sendo que eles continuam fazendo de modo automático, entendeu? (Atticus Shaffer)

Os bebedouros acessíveis possibilitam que os alunos cadeirantes, e até mesmo aqueles que possuem nanismo, tenham o acesso garantido (CORRÊA, MANZINI, 2014). Os limites são evidenciados nas pequenas coisas, como por exemplo, beber água, copiar um material, ir até o banheiro, o somatório de todas essas limitações no cotidiano agitado da vida universitária pode ser um dos entraves para a permanência de alunos com deficiência no ensino superior.

7.2.1.5 Biblioteca

A biblioteca está situada no pavimento superior do Bloco A. No que se refere à distância entre as estantes, a maioria possui largura inadequada e o espaço para manobra da cadeira de rodas só é possível após percorrer 15 m do corredor entre as estantes. As estantes possuem cinco níveis de alcance manual, sendo dois níveis acima do limite máximo. A altura do balcão de atendimento para cadeirantes e a quantidade de mesas acessíveis estão de acordo com a norma e não há circulação acessível em toda a dependência, apenas nos corredores principais (Tabela 3). O

estudo de Emmel, Gomes e Bauab (2010) corrobora com os achados deste estudo, no qual também foi verificada inadequação nas alturas das estantes na UFSCAR. Na percepção de um dos informantes-chave do presente estudo, a biblioteca impõe outro tipo de barreira para ele:

A biblioteca, a porta é de vidro, antes não era nem de vidro, reformou a biblioteca e a porta é... é ruim para entrar. [...] eu não tenho força para abrir, ou eu empurro a cadeira contra a porta ou eu não consigo entrar, então eu fico esperando alguém sair ou alguém chegar. [...] Pela entrada que eu vou, não é tão movimentada, porque é entrada da reitoria, a entrada principal é na escada logo na entrada do prédio A. Geralmente os alunos vão mais por lá, quer dizer, se reformou a biblioteca e não se resolveu o problema e agora colocou a porta de vidro, aí tenho que ficar assim [gesticulando] para alguém de dentro me ver e abrir, agora, quando eu saio, eu faço questão de um funcionário, eu aviso que estou saindo e não interrompo uma pessoa, eu interrompo um funcionário. É um ônus que ele provocou, porque foi reformada toda, tá linda e não pensou em nenhum detalhe? e eu dei a ideia de uma companhia, de uma babá eletrônica, eu tenho lá em casa, de que apertar o botão toca no quarto de minha mãe se eu sentir alguma coisa, que é baratíssimo, cola assim uma fita dupla face sabe? Você ver que não é o valor não, é o olhar... e assim parece simples, mas imagine isso todo dia ao longo de 5 anos, se perder cinco minutos todo dia, três minutos pra alguém vir, perceber que você está livre e abrir a porta. Você dizer: “obrigada, desculpa ter interrompido”, é chato, é chato e é algo que, querendo ou não, não tem como a faculdade dizer “é um espaço pouco usado”, é um espaço para ser muito usado, a biblioteca (Atticus Shaffer)

Para Jorge *et al* (2016) para ser considerada acessível uma biblioteca deve estar ajustada de modo a garantir que qualquer pessoa possa utilizá-la de forma autônoma, segura e confortável.

7.2.1.6 Corrimãos

Os corrimãos estão instalados nos dois lados e sem interrupção nas escadas e nas rampas. Não foram observadas duas alturas em relação ao piso das escadas e rampas e nem extremidades recurvadas nas rampas (Tabelas 3 e 4), o que caracteriza inadequação. Este achado também foi observado na Universidade de São Paulo (USP) *campus* Bauru, onde se verificou altura inadequada dos corrimãos das rampas (LAMÔNICA *et al*, 2008). Na maioria das faculdades públicas do Estado de São Paulo há ausência de corrimãos (CORRÊA, MANZINI, 2014) assim como nas rampas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (CAVALCANTI, BRAGA, SANTOS, 2014).

No estudo de Castro e Almeida (2014), um dos principais obstáculos destacados pelos estudantes com deficiência foi ausência de corrimãos, comprometendo a permanência na universidade por este fator oferecer risco a locomoção. Para Pagliuca, Aragão e Almeida (2007), a presença de corrimãos, principalmente bilateralmente, favorece a liberdade de caminhar das pessoas com deficiência física. Os informantes entrevistados no presente estudo não relataram fazer uso do corrimão durante os seus deslocamentos no campus, no entanto, isso não reduz a importância da presença e adequação desse equipamento, visto que está diretamente ligado ao deslocamento com segurança para pessoas com mobilidade reduzida.

7.2.1.7 Escadas

Os blocos A e B possuem 04 e 12 escadas, respectivamente, e todas as variáveis analisadas das mesmas estão em conformidade com os parâmetros técnicos da NBR-9050/15 (Tabela 3 e 4). Durante as entrevistas um dos informantes indicou dificuldade em uma escada que não foi incluída no mapeamento da acessibilidade por tratar-se de um equipamento externo.

No caso, eu acho, assim, a questão de a escada ser um pouquinho modificada, isso aqui é uma escada externa do prédio B [...]. Os degraus são muito curtos e alguns largos demais ou o caso de botar uma rampa num local próximo. Seria o caso de ser uma rampa ou a questão da mureta ser acessível [Refere-se ao corrimão que está posicionado mais distante que o esperado dos degraus e está presente apenas de um lado da escada] (Ray Charles)

Segundo Corrêa e Manzini (2014), o acesso limitado por escadas pode ser considerado uma barreira que impede ou dificulta o acesso das pessoas com deficiência, sobretudo, de quem faz uso de cadeira de rodas. No estudo de Corrêa (2014), dois estudantes cadeirantes relataram sempre passar constrangimento ao se deslocar no *campus*, devido à presença de barreiras arquitetônicas, e, para evitar conflitos de acessibilidade, um deles optava por se deslocar o mínimo possível nas faculdades. A presença de barreiras que impedem ou inibem o deslocamento de estudantes com mobilidade reduzida limita o seu acesso a estruturas da instituição que podem estar diretamente relacionadas com suas experiências de aprendizagem, tais como laboratórios, biblioteca, salas de aula. Ou ainda, restringir sua socialização em razão de uma impossibilidade de acesso a áreas de convivência, como pátios,

jardins, cantina, restaurante. Em todas essas situações supracitadas, o impacto negativo na rotina do estudante com deficiência no ambiente universitário pode culminar com a sua evasão.

7.2.1.8 Pisos

No que tange aos pisos, em todas as dependências dos blocos, eles apresentaram superfície regular, firme e estável, não trepidante, porém, não são antiderrapantes (Tabelas 3, 4 e 5). No estudo de Emmel, Gomes e Bauab (2010) foram identificados pisos derrapantes nas rampas, considerados escorregadios. O piso liso, não antiderrapante, pode ser um fator que aumente o risco de quedas ou outros acidentes (CORRÊA, MANZINI, 2012; PASSOS, 2016), sobretudo quando molhado (CORRÊA, MANZINI, 2012). A presença de pisos antiderrapantes permite uma circulação segura em todo o ambiente (SILVA *et al*, 2015). Um dos informantes do presente estudo fez referência a ausência do piso antiderrapante nas rampas do Bloco B, conforme relato abaixo:

Ela é mais suave e é antiderrapante também, lá é no concreto, não tem nenhum piso trabalhado, não (Atticus Shaffer)

O piso tátil é outro elemento arquitetônico a ser considerado no âmbito da temática da acessibilidade, já que muitas são as barreiras arquitetônicas que podem dificultar a mobilidade dos estudantes com deficiência visual no ambiente universitário, dentre elas pode-se destacar desníveis nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados em locais inapropriados (bancos, motocicletas), desrespeito às faixas de pedestres por motoristas de automóveis e ciclistas dentro do *campus*, dentre outras (SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017). A presença do piso tátil pode minimizar esse problema, ele é

Caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão. São de dois tipos: piso tátil de alerta e piso tátil direcional [...] Piso tátil de alerta: piso tátil produzido em padrão convencional para formar a sinalização tátil de alerta no piso. [...] Piso tátil direcional: piso tátil produzido em padrão convencional para formar a sinalização tátil direcional no piso (CREA-SC, 2017)

O *campus* avaliado na pesquisa possui piso tátil nos corredores dos Blocos A, B e D (ANEXOS 6, 7 e 8). Ele foi instalado em 2016, por ocasião de uma série de

investimentos relacionamos com a melhoria das condições de acessibilidade, tais como construção ou adaptação de rampas de acesso, tecnologia assistiva (biblioteca e Laboratórios de Informática), implantação do Plenus. A respeito do piso tátil, os informantes entrevistados no presente estudo expressaram os seguintes comentários:

No Campus de Pituaçu nós temos agora a pista tátil... pra mim facilita bastante. Eu tenho baixa visão, a pista tátil tem a cor azul, então eu posso seguir com os olhos, me leva até a sala com mais facilidade... mas... é, tem lugares que é mais complicado, como por exemplo a área externa da portaria até o Bloco B, por exemplo, que é o trajeto que eu faço diariamente, não tenho tanta facilidade para conseguir chegar (Maroca)

A questão do piso tátil, não tinha. E foi colocado, segundo eu fiquei sabendo, porque o MEC tinha vindo fazer uma... uma inspeção pra colocar o curso de Psicologia na época, e aí foi quando eles colocaram o piso tátil. Eu achei super legal, e que já deveria ter tido. Até porque a Universidade já teve outros deficientes visuais bem antes. E quando eu cheguei já tinha uma no curso de Serviço Social, no campus da Federação, que não tem lá piso tátil. [...]. Hoje eu consigo me locomover bem melhor aqui na Universidade, principalmente aqui no prédio B. No prédio A nem tanto, porque eu não sei entrar. No prédio B que é onde eu fico mais eu consigo me situar, embora os colegas também ajudam (Indaiá)

[...] eu acho que também a parte pista tátil nos de estacionamentos, não só dentro das salas ou no corredor, talvez deveria ter uma pista tátil, além das rampas que já existem, nos passeios externos do estacionamento. [...] Ela atende, mas assim, também seria uma questão de entre as salas ou próximo da entrada das salas ela teria que ser um pouquinho mais alta, pois para atender a necessidade de um cego tem de diferenciar (Ray Charles)

“Eu acho que deveria melhorar um pouco, principalmente nesta parte da pista tátil que tem lugares que é muito longo o percurso... a gente acaba ficando perdido é... a gente necessita de alguém sempre pra tá levando a gente na sala devido a gente não conseguir andar na pista tátil direito porque invés dela ajudar, acaba vamos atrapalhando... Porque tem locais mesmo, ali, logo quando a gente entra no bloco A tem uma pilastra. E aí a pista tátil fica bem longa e a gente acaba ficando perdido porque a gente acaba saindo da pista e aí num encontra mais ela aí acaba ou se batendo mesmo ou alguém vindo nos ajudar (Poroca)

Tabela 3 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco A do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1.

ESTRUTURA (Nº) Auditórios (02)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Espaço reservado para pessoa com deficiência	Existente	Inferior: não possui Superior: cadeiras soltas	Inferior inadequado
Instalação	Instalado em local de piso plano horizontal	Apenas o superior	Inferior inadequado
Largura do corredor entre as cadeiras	80 cm	80 cm; 121 cm	Adequados
ESTRUTURA (Nº) Banheiros (F 03/ M 03)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Vão livre entrada	Mín. 80 cm	95 cm	Adequadas
Dispositivo de alarme de emergência	Presença	Todos não possuem	Inadequados
Altura da pia em relação ao piso	78 cm – 80 cm	82 cm – 85 cm	Inadequados
Altura do toalheiro	Máx. 120 cm	125 cm – 145 cm	Inadequados
Alcance manual da torneira	Máx. 50 cm	42 cm – 50 cm	Adequadas
Altura do espelho com pia	Máx. 90 cm	120 cm – 122 cm	Inadequadas
Altura da saboneteira	Até 120 cm	108 cm – 110 cm	Adequadas
Altura da descarga	Até 100 cm	97 cm – 100 cm	Adequadas
Altura da papeleira (sobrepôr)	100 cm	110 cm – 120 cm	Inadequadas
Altura da barra de apoio	75 cm	Todas possuem 75 cm de altura	Adequadas
Barras fixadas na parede	Firmemente fixadas	Todas firmemente fixadas	Adequadas
Barras metálicas	Sem estado de corrosão	Todas sem estado de corrosão	Adequadas
Vão livre da porta do sanitário	Mín. 80 cm	85 cm	Adequadas
Altura do vaso sanitário sem assento	43 cm – 45 cm	48 cm – 49 cm	Inadequadas

Tabela 4 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco A do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação).

ESTRUTURA (Nº) Bebedouros (04)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Tipo de jato da bica	Inclinado, localizada no lado frontal	Inclinado, localizada no lado frontal	Adequadas
Altura da bica	90 cm	73 cm	Inadequadas
Altura livre inferior	Mín. 73 cm	52 cm	Inadequadas
ESTRUTURA (Nº) Biblioteca (01)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Distância entre as estantes (05)	Mín. 90 cm	Apenas 02 estantes com largura acima de 90 cm	Inadequadas
Espaço de manobra da cadeira de rodas	A cada 15 m espaço para manobra	Antes de 15 m	Adequadas
Alcance manual (05)	Máx. 135 cm	Dois níveis acima do valor máx.	Inadequadas
Altura do balcão de atendimento**	75 cm – 85 cm	75 cm	Adequada
Mesas acessíveis	Mín. 5% do total de mesas	5,882%	Adequada
Circulação de giro	360º	Possível apenas nos corredores principais	Inadequada
ESTRUTURA (Nº) Corrimãos (0)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Instalação	Em ambos os lados das rampas e escadas	Em ambos os lados das rampas e escadas	Adequados
Extremidades	Recurvadas	Apenas nas rampas	Inadequadas
2 alturas do corrimão em relação ao piso	1- 92 cm 2- 70 cm	Só possuem 1 altura Rampas (72 cm) Escadas (88 cm)	Inadequadas
Características	Contínuos, sem interrupção nos patamares das rampas e escadas	Contínuos, sem interrupção nos patamares das rampas e escadas	Adequados

Tabela 4 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco A do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Escadas (04)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Largura	Mín. 120 cm	198 cm	4 Adequadas
Espelho	16 cm – 18 cm	17 cm	4 Adequadas
Piso	28 cm – 32 cm	31 cm	4 Adequadas
Patamares entre os lances com dimensão longitudinal	Mín. 120 cm	183 cm	4 Adequadas
ESTRUTURA (Nº) Portas sala de aula (21)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Vão livre	Mín. 80 cm	74 cm - 82 cm	04 inadequadas
Altura da porta	Mín. 210 cm	208 cm – 210 cm	02 inadequadas
Tipo de maçaneta	Alavanca	Alavanca/giro	05 inadequadas
Altura da maçaneta	80 cm – 110 cm	115 cm – 116 cm	03 inadequadas
ESTRUTURA (Nº) Pisos (0)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Características	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Adequados
Condição	Antiderrapante sob qualquer condição	Não antiderrapante sob qualquer condição	Inadequados
ESTRUTURA (Nº) Rampas (03)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Inclinação transversal	6,25% - 8,33%	6,25%	Adequada
Largura	Mín. 150 cm	185 cm	Adequada
Dimensão longitudinal entre o término	Mín. 1,20 m	19,29 m	Adequada
Dimensão longitudinal entre os segmentos	Mín. 1, 20 m	5,05 m	Adequada
Quantidade de rampas com corrimão de 2 alturas em cada lado	Todas devem possuir corrimão de duas alturas em cada lado	Apenas 1 corrimão possui	Inadequadas

Tabela 4 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco A do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Restaurante (01)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Altura do balcão de atendimento (01)	75 cm – 85 cm	102 cm	Inadequada
Altura das mesas de refeição (15)	75 cm – 85 cm	78 cm	Adequada
Circulação entre as mesas	Mín. 80 cm	92 cm	Adequada
Altura do balcão de comida (01)	75 cm – 85 cm	90 cm	Inadequada

7.2.1.9 Portas

No presente estudo as mensurações das portas identificaram inadequações em 30% dos vãos livres, 10% das alturas das portas, 14% nas alturas das maçanetas, e em 53% tipos de maçaneta dos blocos de aula A e B (Tabela 3 e 4). Situação semelhante foi encontrada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde as portas avaliadas também estavam em desacordo com a norma vigente, mas os autores não especificaram em que aspecto (FERNANDES, SOUZA, 2012). Em outro estudo, realizado em Faculdades de São Paulo foram identificadas portas com largura inferior ao exigido, porém, em todas as faculdades as portas possuíam maçanetas acessíveis (CORRÊA, MANZINI, 2014).

As portas inadequadas podem limitar ou impedir o livre acesso das pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas (CORRÊA, MANZINI, 2014) ou andadores (CORRÊA, MANZINI, 2012), caso não possuam a largura adequada para a passagem dos dispositivos. O tipo de maçaneta considerado acessível é a alavanca, pois oferece mais possibilidades de preensão e diminui o torque demandado, quando comparada com as arredondadas (CORRÊA, MANZINI, 2012).

Além dos indicadores apontados pela NBR-9050/15 em relação à acessibilidade das portas, um dos alunos com deficiência física entrevistados nesta pesquisa relatou que

o peso das portas é um dos aspectos que mais impacta na independência em relação a este equipamento, conforme os relatos abaixo:

Aqui é minha sala, 204, é geralmente onde alocam as disciplinas que eu pego... A porta dela eu não posso abrir, é eu não entro só, e eu não fico sozinho dentro da sala porque eu não posso sair se tiver uma emergência... eu tenho receio, por exemplo, eu me senti mal aqui dentro, como é que eu faço pra sair? [...] então eu penso em tudo isso pra ser muito sincero. Na minha realidade... você viu lá... eu tenho que pensar. Eu venho com antecedência e já penso em todas essas situações que não acontecem só aqui, a gente vive em todos os ambientes. [...] Agora essas portas me incomodam muito, me incomodam mesmo, porque uma coisa é todas as portas, eu entendo... Agora eu tenho aula em uma única sala, não podia... sei lá são cinco anos... “não, ele vai passar rápido”, se eu fizer no tempo normal é 5 anos. Então, o que custava essa porta ser de alumínio? Não precisava ser o campus todo, essa porta [...] você vê que não é dinheiro, não é o valor, é a sensibilidade, é, sei lá, não ter passado por setores corretos, ou não acha que isso é prioridade... eu não sei o que é, eu não sei o que está se passando. Mas é uma coisa que eu já sinalizei, ter uma porta [de alumínio] nessa sala [refere-se a porta da Sala de Aula onde são alocadas todas as disciplinas que ele está matriculado] [...] Aqui é a mesma coisa, precisa alguém abrir a porta pra poder eu sair [referindo-se a porta da Secretaria] [...] A porta, eu tenho uma dificuldade imensa com a porta [...] e ele me ajuda a abrir a porta [refere-se a porta do banheiro do Bloco B] [...] aí a porta é aquela dificuldade de sempre, né? De precisar ser visto. Eu acho que essa daqui tem um vidro espelhado, mas do lado de dentro vê quem tá aqui fora, eu acredito. [refere-se a porta que dá acesso ao Bloco C] (Atticus Shaffer)

Tabela 4 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco B do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1.

ESTRUTURA (Nº) Banheiros (F 12/ M 12)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Vão livre entrada	Mín. 80 cm	80 cm	Adequadas
Dispositivo de alarme de emergência	Presença	Todos não possuem	Inadequados
Altura da pia em relação ao piso	78 cm – 80 cm	82 cm – 83 cm	Inadequados
Altura do toalheiro	Máx. 120 cm	135 cm – 143 cm	Inadequados
Alcance manual da torneira	Máx. 50 cm	50 cm	Adequadas

Tabela 5 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco B do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Banheiros (F 12/ M 12)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Altura do espelho com pia	Máx. 90 cm	120 cm – 124 cm	Inadequadas
Altura da saboneteira	Até 120 cm	110 cm – 111 cm	Adequadas
Altura da descarga	Até 100 cm	100 cm	Adequadas
Altura da papeleira (sobrepôr)	100 cm	110 cm – 119 cm	Inadequadas
Altura da barra de apoio	75 cm	Todas possuem 75 cm de altura	Adequadas
Barras fixadas na parede	Firmemente fixadas	Todas firmemente fixadas	Adequadas
Barras metálicas	Sem estado de corrosão	Todas sem estado de corrosão	Adequadas
Vão livre da porta do sanitário	Mín. 80 cm	87 cm – 89 cm	Adequadas
Altura do vaso sanitário sem assento	43 cm – 45 cm	48 cm – 50 cm	Inadequadas
ESTRUTURA (Nº) Bebedouros acessíveis (02)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Tipo de jato da bica	Inclinado, localizada no lado frontal	Inclinado, localizada no lado frontal	Adequadas
Altura da bica	90 cm	72 cm	Inadequadas
Altura livre inferior	Mín. 73 cm	51,5 cm	Inadequadas

Tabela 5 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco B do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Balcões de atendimento (02)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Altura	75 cm – 85 cm	SG – 73 cm R – 113 cm	02 Inadequadas
Largura	Mín. 90 cm	SG – 105 cm R – 231 cm	Adequadas
ESTRUTURA (Nº) Corrimãos (0)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Instalação	Em ambos os lados das rampas e escadas	Em ambos os lados das rampas e escadas	Adequados
Extremidades	Recurvadas	Recurvadas	Adequadas
2 alturas do corrimão em relação ao piso	3 - 92 cm 2 - 70 cm	Só possuem 1 altura Rampas (84 cm) Escadas (97 cm)	Inadequadas
Características	Contínuos, sem interrupção nos patamares das rampas e escadas	Contínuos, sem interrupção nos patamares das rampas e escadas	Adequados
ESTRUTURA (Nº) Escadas (08)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Largura	Mín. 120 cm	176 cm	Adequadas
Espelho	16 cm – 18 cm	17 cm	Adequadas
Piso	28 cm – 32 cm	31 cm	Adequadas
Patamares entre os lances com dimensão longitudinal	Mín. 120 cm	200 cm	Adequadas

Tabela 5 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco B do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia no período de 2017.1 (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Portas de sala de aula (79)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Vão livre	Mín. 80 cm	73 cm – 87 cm	26 inadequadas
Altura da porta	Mín. 210 cm	208 cm – 211cm	08 inadequadas
Tipo de maçaneta	Alavanca	Alavanca/giro/ oval	09 inadequadas
Altura da maçaneta	80 cm – 110 cm	105 cm – 115 cm	50 inadequadas
ESTRUTURA (Nº) Pisos (0)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Características	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Adequados
Condição	Antiderrapante sob qualquer condição	Não antiderrapante sob qualquer condição	Inadequados
ESTRUTURA (Nº) Rampas (03)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Inclinação transversal	6,25% - 8,33%	7,00%	Adequada
Largura	Mín. 150 cm	180 cm	Adequada
Dimensão longitudinal entre o término	Mín. 1,20 cm	51,21 m	Adequada
Dimensão longitudinal entre os segmentos	Mín. 1, 20 cm	Não há segmento	Adequada
Quantidade de rampas com corrimão de 2 alturas em cada lado	Todas devem possuir corrimão de duas alturas em cada lado	Nenhum possui	Inadequadas

7.2.1.10 Restaurante Universitário

No *campus* objeto deste estudo o restaurante está localizado no bloco A e possui inadequação nas alturas do balcão de atendimento e no balcão de comida, ambos com altura superior à da norma, porém apresenta circulação e altura das mesas de refeição adequadas (Tabela 3). Dado semelhante foi encontrado na UFSCAR, que sugere um melhor arranjo interno do restaurante quanto à maneira de alcançar utensílios e servir-se (EMMEL, GOMES, BAUAB, 2010). O descumprimento das alturas indicadas pela norma para os balcões pode comprometer as atividades do indivíduo no *campus*, principalmente dos cadeirantes, e ser fonte de constrangimento e impossibilidade do uso autônomo do equipamento (FRANÇA *et al*, 2010).

Tabela 5 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco C do campus de Pituacu da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia no período de 2017.1.

ESTRUTURA (Nº)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Auditório (01)			
Espaço reservado para pessoa com deficiência	Existente	Cadeiras soltas	Adequado
Instalação	Instalado em local de piso plano horizontal	Em piso plano horizontal	Adequado
Largura do corredor entre as cadeiras	Mín. 80 cm	1,62 m	Adequado
ESTRUTURA (Nº)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Banheiro (01)			
Vão livre da porta	Mín. 80 cm	75 cm	Inadequada
Dispositivo de alarme de emergência	Presença	Não possui	Inadequado
Altura da pia em relação ao piso	78 cm – 80 cm	90 cm	Inadequado
Altura do toalheiro	Máx. 120 cm	105 cm	Adequada

Tabela 6 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco C do campus de Pituáçu da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia no período de 2017.1. (continuação)

ESTRUTURA (Nº)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Banheiro (01)			
Alcance manual da torneira	Máx. 50 cm	41 cm	Adequada
Altura do espelho	Máx. 90 cm	130 cm	Inadequada
Altura da saboneteira	Até 120 cm	110 cm	Adequada
Altura da descarga (acoplada)	Ao lado da caixa	Em cima da caixa	Inadequada
Altura da papeleira (sobrepôr)	100 cm	80 cm	Inadequada
Altura da barra de apoio	75 cm	Não possui	Inadequadas
Barras fixadas na parede	Firmemente fixadas	-	-
Barras metálicas	Sem estado de corrosão	-	-
Altura do vaso sanitário sem assento	43 cm – 45 cm	39 cm	Inadequada
ESTRUTURA (Nº)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Bebedouro filtro (01)			
Altura em relação ao piso	80 cm – 120 cm	114 cm	Adequadas
Altura do porta copos	80 cm – 120 cm	122 cm	Inadequado

Tabela 6 - Mensurações dos elementos arquitetônicos do Bloco C do campus de Pituauçu da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia no período de 2017.1. (continuação)

ESTRUTURA (Nº) Pisos (0)	MEDIDAS NBR-9050	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Características	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Superfície regular, firme e estável, não trepidante	Adequados
Condição	Antiderrapante sob qualquer condição	Não antiderrapante sob qualquer condição	Inadequados

7.2.1.11 Estacionamento

O *campus* avaliado neste estudo possui 626 vagas de estacionamento distribuídas em diferentes áreas, destas, 08 (1,27%) são reservadas para deficientes físicos, dessa forma não atende a norma, que orienta a reserva de 2%. No que se refere à sinalização, foram detectadas inadequações nas vagas próximas aos Blocos A e B, possuem apenas sinalização horizontal das vagas, no Bloco C também foi encontrada a sinalização vertical (Tabela 6).

Esta realidade corrobora com estudos que identificaram insuficiência de vagas reservadas no *campus* de São Cristóvão da UFS (FERNANDES, SOUZA, 2012); no *campus* I UFPB; insuficiência e falta de sinalização das vagas (COSTA *et al*, 2012). No estudo de Corrêa e Manzini (2014) verificou-se que a maioria das instituições avaliadas não apresentavam vagas sinalizadas para pessoas com deficiência. Lamônica *et al* (2008) identificaram a ausência de sinalização vertical. Contrapondo esses achados, foi verificado que na UNICAMP a maioria dos prédios apresentava estacionamentos em “ótimas condições” (MEDINA, RAIZER, PEREIRA, 2006). Dorneles (2014) atribui a frequente inadequação em relação a reserva de vagas especiais, ao fato da maioria dos arquitetos não considerar os critérios de acessibilidade como um fator determinante na elaboração dos projetos, ou apenas cumprirem os valores mínimos exigidos para que os projetos sejam aceitos. Ainda

para Dorneles (2014), a NBR-9050/15 não possui fácil entendimento, uma vez que não possui fundamentação teórica para a compreensão dos parâmetros e é desprovida de explicação sobre os seus benefícios, além de apresentar informações fragmentadas, o que dificulta a leitura e de ser contraditória sobre o mesmo elemento.

Apenas um dos entrevistados do presente estudo utiliza o automóvel para deslocar-se de casa até o *campus*, assim, apenas ele fez menção ao estacionamento. No entanto destaca que normalmente não faz uso das vagas destinadas a pessoas com deficiência, pois como não dirige, a sua mãe procura desembarcá-lo no local mais próximo a sua sala de aula, que não corresponde à localização das referidas vagas.

Não, eu poderia até usar, mas eu não uso de nenhum modo porque eu só faço desembarque, então não é necessário nem estacionar. Então outra coisa que eu já sinalizei, eu acho que aqui deveria ter um local de desembarque. Todo lugar tem. Por exemplo, um toldo pra desembarcar numa chuva, aqui não tem local de desembarque, por exemplo, num momento de chuva, um toró, então é complicado, minha mãe desce pra me pegar no colo, é arriscado escorregar, então tem que ter um local pensado. Então vem um idoso pra uma formatura, pára o carro aqui e ele vai andando até lá, entendeu? Detalhes, mas só que acontece. Tem muita formatura do lado de lá, então vem a família, então, assim... Aqui eu geralmente não passo, tem muito carro estacionado, essas vagas [especiais] geralmente não são respeitadas (Atticus Shaffer)

Tabela 6 - Mensurações das vagas de estacionamento do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, no período de 2017.1.

ESTRUTURA (Nº) Vagas de estacionamento (626)	MEDIDAS NBR- 9050/15	MEDIDAS ENCONTRADAS	CLASSIFICAÇÃO
Quantidade (%)	2% do total reservado para deficientes físicos	08 para deficientes (1,27%)	Inadequadas
Sinalização vertical (01)	Presente em todos estacionamentos	Apenas no bloco C possui	Inadequados
Sinalização horizontal (08)	Presente em todos estacionamentos	Todos os blocos possuem	Adequados

7.2.1.12 Acesso Interno dos Laboratórios

Ao analisar o acesso interno dos laboratórios e unidades de atendimento à comunidade de todos os blocos do *campus*, foram observadas inadequações em 52 (40,94%) vãos livres das portas, em 65 (60,74%) tipos de maçanetas, em 22 (20,56%) alturas das maçanetas e em 185 (53,93%) alturas das mesas ou superfícies de trabalho. Em todos os blocos os pisos apresentaram características de superfície regular, firme e estável, não trepidante, porém, não antiderrapantes. Em relação à circulação de giro da cadeira de rodas, foi observado circulação possível em 09 (64,28%) ambientes, dos quais 07 (77,77%) nos laboratórios (Lab. de Música/Rádio; Lab. Engenharia Mecânica; Lab. Dietética/Gastronomia; Lab. de Pesquisa; Lab. de Vídeo; Lab. de Fotografia; Lab. de Engenharia) e 02 (22,22%) nos serviços de atendimento à comunidade (Análises clínicas e Centro de Atividade Física) (Quadro 1).

Quadro 1 - Avaliação do acesso interno dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade dos Blocos A, B, C e D do campus de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, 2018.

ACESSO INTERNO			
Variáveis	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Vão livre das portas (127)	Mín. 80 cm	64 – 155 cm	52 (40,94%) inadequadas
Tipo de maçaneta (107)	Alavanca	Alavanca/ giro/ puxador vertical	65 (60,74%) inadequadas
Altura da maçaneta (107)	80 -110 cm	85,5 – 114,5 cm	22 (20,56%) inadequadas
Pisos	Superfície regular, firme e estável, não trepidante e antiderrapante sob qualquer condição	Não antiderrapantes	100% inadequados
Circulação de giro	360°	Plenamente possível em todos ambientes	05 (35,71%) inadequados
Altura de mesas ou superfície de trabalho (343)	75 – 85 cm	40 – 110,5 cm	185 (53,93%) inadequadas

7.2.1.13 Acesso Externo dos Laboratórios

Ao analisar o acesso externo foram observadas inadequações nas inclinações transversais em 02 (25%) rampas e na dimensão longitudinal entre os patamares de 01 (14,28%) rampa, as larguras e dimensões longitudinais apresentaram 100% de adequações. Em relação às escadas, todos os blocos apresentaram 100% de adequação nas variáveis analisadas (Quadro 2).

Vale ressaltar que não foram encontrados na literatura consultada estudos que avaliaram a acessibilidade em laboratórios e unidades de atendimento ao público em instituições de ensino superior. Isso pode ser justificado pela dificuldade de mapeamento de tais elementos arquitetônicos em razão da grande variabilidade de suas estruturas, o que dificulta a elaboração de instrumentos de avaliação. Neste estudo fez-se a opção de avaliar apenas o elemento acesso, sem considerar as especificidades de cada um destes espaços.

Os informantes-chave do presente estudo também não fizeram referência a esses espaços em suas narrativas, uma hipótese para tal comportamento pode estar relacionado ao fato de que três dos cinco informantes cursam Direito, e assim não fazem uso de Laboratórios; e os outros dois frequentam os Laboratórios da área da saúde, que segundo o mapeamento realizado neste estudo, encontram-se acessíveis.

Quadro 2 - Avaliação do acesso externo dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade dos blocos A, B, C e D do *campus* de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, 2018.

ACESSO EXTERNO			
Rampas (08)	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Inclinação transversal	6,25 – 8,33%	5,29% - 9,53%	02 (25%) inadequadas
Largura	Mín. 120 cm	120 – 390 cm	100% adequadas

Quadro 2 - Avaliação do acesso externo dos laboratórios e serviços de atendimento à comunidade dos blocos A, B, C e D do *campus* de uma Universidade Comunitária de Salvador, Bahia, 2018 (continuação)

ACESSO EXTERNO			
Rampas (08)	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Dimensão longitudinal	Mín. 120 cm	3740 – 5700 cm	100% adequadas
Dimensão longitudinal entre os patamares (07)	Mín. 120 cm	800 - 1600 cm	01 (14,28%) inadequada
Escadas (10)	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Largura	Mín.120 cm	149 – 264 cm	100% adequadas
Espelho	16 – 18 cm	16, 5 – 18 cm	100% adequadas
Piso	28 – 32 cm	30 cm	100% adequadas
Dimensão longitudinal	Mín. 1,20 m	3,26 - 4,00m	100% adequadas

7.2.1.14 Rampas

O mapeamento da acessibilidade realizado neste estudo revelou que as três rampas localizadas nos blocos A e B estão adequadas no que se refere a largura, dimensão longitudinal entre o término e os segmentos e nas inclinações transversais, além de possuírem espaços para descanso (Tabela 3). O que diferencia as rampas dos blocos A das do B é a ausência de segmento entre as rampas do B (Tabela 4). Apenas um dos estudantes entrevistados fez referências as rampas da instituição, isso pode ser justificado pelo fato de ter sido o único cadeirante, o que indica que ele utiliza as rampas com muito mais frequência que os demais entrevistados. Em sua narrativa ele compara as diferenças entre as rampas do Bloco A e B

Percebo, muito melhor! [Rampa do Bloco A]. Mais larga, muito melhor... eu vou te mostrar no outro prédio, é infinitamente inferior. Essa tem o descanso. Essa aqui ela vai e volta entre os andares, a outra é uma de um andar para o outro. Ela é mais suave e é antiderrapante também, lá é no concreto, não tem nenhum piso trabalhado, não (Atticus Shaffer)

Atticus Shaffer ainda apresenta outras rampas na área externa que servem como facilitadores para o seu deslocamento no *campus*, mas ao mesmo tempo oferecem riscos à sua integridade.

Essa rampa estreitinha é suave, mas estreita, sem corrimão, sem barra lateral [rampa que dá acesso ao 2º pavimento do Bloco B, onde fica situada a sala onde acontecem todas as suas aulas] [...]. Aí essa rampa aqui ela é escura, tá vendo? Geralmente essa região aqui não é muito clara, então aqui é sempre mais escuro quando vai dando esse horário. Não tem as barras, eu vou sempre devagar, eu vou sempre com cuidado. A cadeira passa ali brincando, se eu der algum vacilo aqui [rampa que conecta o Bloco B à Cantina, a uma das áreas de convivência do campus e ao Estacionamento] aqui eu já sinalizei, essa rampa é completamente fora... Muito pior do que aquela outra. Essa eu não desço, e evito subir. Só subo se alguém empurrar atrás pra cadeira não tombar pra trás [rampa que dá acesso a via que conecta o Bloco B com o Bloco C] [...]. Inclusive no outro prédio já foi adaptada aquela rampa da entrada, não sei se você já reparou do prédio A, era uma dificuldade enorme, aquela rampa não tinha um padrão bom, hoje tem, ela parte da entrada do prédio B tanto quem vai para a portaria quanto quem vai para prédio A, mas a outra rampa de atravessar é muito ruim, atravessar aqui eu acho muito ruim [rampa que conecta a portaria principal com o Bloco A e à via de acesso para o Bloco B] [...]. Aquela rampa, não sei se você já viu saindo da cantina para entrar na secretaria tem a escada e tem uma rampa lateral, se você quiser a gente vai lá, a rampa é um declínio razoável e não tem essa proteção.

Diversos estudos identificaram inadequações nas rampas de outras instituições analisadas, inclinações superiores às determinadas (EMMEL, GOMES, BAUAB, 2010; LAMÔNICA *et al*, 2008); falhas nas rampas de dois prédios (MEDINA, RAIZER, PEREIRA, 2006). Corroborando com o presente estudo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) as inclinações das rampas estavam adequadas (COSTA *et al*, 2012) e na UFRPE a maioria das rampas atendia os valores da norma (CAVALCANTI, BRAGA, SANTOS, 2014).

Outro aspecto a ser pensado ainda acerca das rampas é a questão das distâncias, a legislação exige acesso vertical por meio de rampas ou elevadores (ABNT, 2015), quando a instituição faz a opção pelas rampas um equipamento que seria um facilitador de acesso pode transformar-se numa barreira em razão das longas distâncias a serem percorridas.

Eu vou pela reitoria, é onde tem a rampa... não é uma rampa pequena pra quem tem cadeira manual eu acho muito longe as coisas, precisaria de suporte da alguém pra dar uma força, aqui mesmo as rampas são grandes, quem vai pro quarto andar para vir pro térreo são duas rampas longas, muitas etapas, não tem o descanso você não

pode parar no meio então volta, nè? Então assim... mas como minha cadeira é motorizada essa dificuldade eu não tenho (Atticus Shaffer)

Uma vez que as rampas eliminam a ocorrência de degraus, sua presença, portanto, pode facilitar o acesso das pessoas com cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida (ARAÚJO *et al*, 2014). Desse modo, é necessário que estas estejam adequadas para que a sua utilização seja segura e independente. No estudo de Figueiredo *et al* (2011), realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), um estudante cadeirante relatou que as rampas com inclinações muito altas interferem na sua independência, já que acaba sempre precisando de auxílio para subir. Além disso, sinaliza que a adequação deveria ser pensada para atender a todos os indivíduos, uma vez que, todos possuem alguma limitação, como, por exemplo, o cansaço.

O mesmo informante supracitado também fez referência a rampas localizadas nas áreas externas do *campus*, que não foram alvo do mapeamento realizado na primeira etapa deste estudo, em um dos momentos mais marcantes da entrevista nos deparamos com um carro bloqueando uma rampa de acesso para cadeirantes, melhor descrito no fragmento abaixo:

Olha só que dia bom para gravar... Tá vendo? Coisas que só a prática, por mais que você coloque teoria... por mais que você coloque teoria... olha só uma Hillux [refere-se a uma caminhonete do tipo Hillux em que precisamos fazer a travessia em direção ao Bloco B, estava estacionada de modo que bloqueava a rampa que dá acesso a via que separa os blocos A e B]. Então essas coisas me incomodam, isso eu tenho mais coragem, entendeu? É barreira atitudinal, e de quem em tese teve mais oportunidade de... porque uma coisa é você desconhecer... É vou verificar ali na frente vê [ele vai na direção da portaria do campus, e fala com o segurança] “Boa, e aí, beleza? E esse carro aí? Parou na frente da rampa, ali, uma Hillux vermelha” [o demonstra total desconhecimento do fato, mesmo com a grande proximidade entre a rampa e o seu posto de trabalho, e pergunta se tem alguém no carro] “não, tá vazio” [o segurança orienta que ele acesse uma rampa que fica mais a frente] Tá, eu vou tentar a outra rampa, mas ela é mais íngreme, mas eu vou tentar, bora lá comigo? [Nesse momento o segurança deixa o seu posto e nos acompanha até a outra rampa localizada cerca de 200 metros acima] Essa que tá bloqueada é mais suave... Ele tinha tanto espaço, era só parar um pouquinho mais na frente... Com tanto espaço... A galera acha que é rapidinho, “vou ali pegar um papel”, “é só um minuto” [no momento em que chegamos na rampa o segurança pergunta se ele consegue descer sem ajuda] Acho que dá sim, só me dê a mão para eu me equilibrar, essa é mais íngreme... pronto. Aí, deixa eu virar aqui... valeu! Brigadão, mas sinaliza com ele quando ele voltar! Valeu! [Atticus solicita que o segurança informe ao motorista da caminhonete

que ele havia estacionado em local proibido quando ele retornasse, e o segurança sinaliza que o fará] (Atticus Shaffer)

A situação acima descrita trás à tona outra esfera do debate, que até aqui estava mais focado nas barreiras arquitetônicas. Em todas as entrevistas as barreiras atitudinais apareceram como um dos elementos mais dificultadores para a permanência na Universidade, elas parecem ser a raiz de todos os males, já que as barreiras arquitetônicas são fruto de atitudes.

7.2.2 Barreiras Atitudinais

As Barreiras Atitudinais dizem respeito a “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (CREA-SC, 2017, p. 117). O impacto destas barreiras na permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior está ilustrado na narrativa abaixo:

Na universidade... eu acho que o maior desafio é o preconceito por que assim, a todo o tempo você tem que provar é.... que... é capaz e isso às vezes é muito doloroso... é.... então! Lidar com o preconceito é.... assim um pouco doloroso porque às vezes você não tá com um bom dia, bem, né? Psicologicamente, e.... acaba atrapalhando no estudo... assim, às vezes, tem professores que recebem a gente bem, sabe lidar, chega, se aproxima... tenha a facilidade na comunicação, outros não! Tem a questão dos colegas também, para trabalhos em equipe... Que às vezes fica assim, com uma desconfiança... Então eu acho que essa é a maior dificuldade que eu enfrento (Maroca)

Selau, Damiani e Costas (2017) afirmam que a forma discriminatória como o estudante com deficiência visual é tratado pelos colegas e professores revela-se como um dos principais obstáculos para a sua permanência. Para Mazzoni e Torres (2005), o despreparo dos professores e a falta de conhecimento dos alunos típicos levam a elaboração de conceitos equivocados, e conseqüentemente o fomento de atitudes discriminatórias.

Claro que tem a maioria que não entende, né? Acham que talvez a gente não faz uma atividade porque não quer fazer, tem esse problema também, mas a gente vai tentando levar (Indaiá)

Para Nuernberg (2009), existe por parte de muitos professores e alunos o entendimento de que pessoas com deficiência não teriam capacidade para adquirir as

habilidades e competências necessárias para o pleno exercício profissional. Por outro lado, a construção do estereótipo de fragilidade e incapacidade leva a situações de superproteção que podem atrapalhar o desenvolvimento da autonomia. Com base em modelos de generalização, cria-se a ideia de que o exercício profissional é incompatível com a deficiência. Por exemplo, um cego não poderia ser jornalista, pois não poderia trabalhar com comunicação visual; uma pessoa com deficiência física não poderia ser um fisioterapeuta, porque não teria habilidades corporais para atender seus pacientes. Fica evidente que a 'mãe' de todas as barreiras são as atitudes que as pessoas mostram ao se relacionarem com as pessoas com deficiência.

Ribeiro (2016) reforça que a barreira atitudinal é fortemente caracterizada pela ideia de que uma pessoa com deficiência não pode alcançar o mesmo desempenho acadêmico, e posteriormente profissional de uma pessoa sem deficiência. E as classifica em barreira atitudinal de rejeição, barreira atitudinal de menos valia, barreira atitudinal de superproteção e barreira atitudinal de exaltação do modelo.

A resistência irracional na interação com a pessoa com deficiência caracteriza a barreira atitudinal de rejeição (RIBEIRO, 2016), situação claramente identificada na narrativa de Ray Charles quando relata uma situação de composição de equipe para um trabalho acadêmico

No caso esperar muito, por exemplo, às vezes não se junta muito, às vezes espera que o professor tome a atitude e faça com que eu entre no grupo ou então as vezes, eu que tenho que tomar a atitude e procurar eles para entrar no grupo (Ray Charles)

A barreira atitudinal de menos valia expressa a avaliação depreciativa acerca da capacidade da pessoa com deficiência na realização de atividades acadêmicas (RIBEIRO, 2016). Essa percepção aparece na narrativa de duas das informantes do presente estudo

Uma luta diária. Resumidamente é uma luta diária de todos os jeitos, sempre. Sabe, é você acordar e você ter que provar o tempo inteiro que você é capaz, que você consegue fazer (Indaiá)

[...] tipo assim, pra lhe explicar melhor: Eu sou deficiente visual. Às vezes eu sou confundida com.... o deficiente intelectual (Maroca)

Uma proteção excessiva ancorada no sentimento de piedade e na certeza de que a pessoa com deficiência não é capaz de tomar decisões e realizar atividades por si só caracteriza a barreira atitudinal de superproteção (RIBEIRO, 2016; LIMA, TAVARES, 2012). Neste estudo, aparece em uma das narrativas a comparação dos sentimentos que ele experimenta diante das barreiras arquitetônicas e atitudinais, e deixa claro que a atitude de desprezo ou de assunção de incapacidade são mais devastadoras do que os impedimentos físicos nas edificações.

[...] eu acho que o que mais distância é ainda a barreira interpessoal, isso eu acho assim... eu acho que a barreira arquitetônica a gente tá acostumado a ser desrespeitado, infelizmente, na calçada, num órgão público, na empresa privada, em qualquer lugar... a gente já tá acostumado. E já aprende a lidar com uma imperfeição aqui... Eu mesmo não entro em nenhum estabelecimento esperando uma acessibilidade 100%. Já sei que não vai ter. Agora o que me distancia a deixar de ir é a barreira das pessoas, é ser maltratado, é ser subjugado, é eu ir na secretaria, por exemplo, hoje não, mas no início, e querer falar com minha mãe e não comigo, entendeu? Isso é falta de preparo da instituição. Contra isso eu acho que tem que lutar... é o que distancia, o que faz as pessoas largarem a faculdade, é uma insensibilidade do professor, do coordenador. A barreira arquitetônica a gente vai... não pode ser em uma sala a gente faz em outra, o que não pode é não querer fazer em outra. Aí não tem... Eu não negocio essas coisas (Atticus Shaffer)

A barreira atitudinal de exaltação do modelo ocorre quando o estudante com deficiência é exemplo de persistência e coragem diante dos demais (RIBEIRO, 2016). Esse tipo não apareceu nas narrativas do presente estudo.

Lima e Tavares (2012) sintetizam o conceito de barreiras atitudinais quando compreendem que elas são construções históricas preconcebidas, que tanto subestimam, quanto superestimam a capacidade da pessoa com deficiência. Elas podem traduzir-se como discriminação intencional ou não, e manifestam-se através da linguagem, de ações ou omissões.

Finalmente, para construir uma universidade inclusiva, além de mudanças físicas e administrativas, faz-se indispensável o rompimento das barreiras atitudinais com base no reconhecimento e respeito do diferente. Não se trata de uma tarefa simples e de rápida resolução, mas necessária, e capaz de aproximar o discurso teórico e os dispositivos legais da realidade vivida pelas pessoas com deficiência nas IES brasileiras (SILVA, CYMROT, D'ANTINO, 2012).

7.3. PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA LUTA DIÁRIA

Independente de ter ou não uma deficiência o estudante universitário em geral depara-se com uma série de desafios que podem influenciar diretamente a sua permanência no ensino superior. As mudanças/novidades no sistema de ensino, nas relações com os colegas e os professores, cobranças em relação a escolha e ao sucesso profissional e financeiro são algumas situações que permeiam o cotidiano dos universitários. Este processo de transição do ensino médio para o superior mostra-se complexo e repleto de incertezas e expectativas, e a depender do contexto social e psicológico de cada estudante, poderá interferir no seu sucesso acadêmico e conseqüentemente na sua permanência (BASSO, 2013).

No estudo de Silva Filho *et al* (2007) acerca da evasão no ensino superior brasileiro, a análise dos dados do Censo de Ensino Superior indicou que, do ponto de vista macroscópico, ela guarda uma relação não muito significativa com fatores socioeconômicos. Por outro lado, os referidos autores apontam que os achados na literatura indicam que a evasão pode estar mais fortemente relacionada com aspectos acadêmicos, tais como as expectativas do aluno em relação à sua formação e a integração do estudante com a instituição. Os resultados encontrados pelos autores podem ter sido limitados pelo desenho de estudo escolhido, que se ateve apenas aos dados quantitativos extraídos do Censo, ignorando os aspectos subjetivos do fenômeno.

Quando se trata da evasão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, o cenário toma novos contornos. Pereira (2008) destaca o quanto a invisibilidade social e política das pessoas com deficiência aprofunda a exclusão e, ao mesmo tempo, convida a sociedade a abrir-se para olhar estas pessoas não como vítimas de um infortúnio individual/pontual, mas ao contrário, oprimidas por um contexto social que as excluiu durante muito tempo do emprego, da escola, da mobilidade em espaços públicos, dos meios de comunicação. A narrativa abaixo demonstra o sentimento que aflorou quando uma das informantes foi indagada acerca do significado de estar na universidade

Pra mim estar aqui é ao mesmo tempo que é uma realização, é um pouquinho complicado porque, assim, a gente tem que saber lidar com muita.. muitas coisas que acabam, assim, dificultando e... atrasando

um pouco as nossas expectativas como o preconceito, a acessibilidade, dentre outras coisas (Maroca)

Rodrigues (2008) sugere que a inclusão e permanência de estudantes no ensino superior pode ser diretamente beneficiada pela intervenção em três áreas, as políticas educativas e institucionais, as atitudes dos estudantes com deficiência e as atitudes dos demais atores envolvidos. Na primeira área, os autores afirmam o quanto é notória a necessidade de que as IES se preparem para receber adequadamente pessoas com deficiência, tanto nos aspectos relacionados com a acessibilidade física e da informação, como no acesso a tecnologias de apoio que possibilitem um maior desempenho e autonomia, quanto na flexibilização de processos, como condições especiais de frequência, de avaliação e de adaptação curricular. A disponibilização de um serviço que receba estes estudantes e responda às suas necessidades pode ser o ponto de partida para o acolhimento das necessidades e elaboração de soluções para cada um deles.

O Decreto nº 7.611/2011 institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como principal objetivo promover a eliminação de barreiras que possam porventura atrapalhar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a). A IES avaliada no presente estudo conta com um setor responsável pelo acolhimento e realização de ações que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência. Acerca da atuação desse núcleo na referida universidade existe percepções divergentes entre os estudantes entrevistados.

Eu gostaria de falar sobre o ledor. A faculdade disponibiliza para que a gente possa fazer as provas o auxílio ledor, que é uma ferramenta que nos ajuda, né, dentre outros, mas podemos fazer com o computador, né, com o próprio ledor de tela, com o Braille, mas o ledor, para mim, é o mais viável para fazer uma prova. Então, nós temos essa facilidade dentro da universidade, que eu acho, assim, muito louvável porque... é... não tem aquela preocupação de... como vou fazer minha prova... ou de repente fazer com o computador e dar um problema na hora da prova que causa aquele estresse atrapalhando o desempenho, né, então eu acho assim muito importante da Universidade e também a participação do Plenus, que tá ali sempre disponível para aquilo que a gente precisar. A gente precisa de qualquer coisa, o Plenus está disposto a ouvir e tentar ajudar (Maroca)

[...] eu tenho muita dificuldade nessas questões de protocolo. Por exemplo, eu faço a minha matrícula, eu tenho que ter o trabalho de quando eu fizer mandar para faculdade dizendo: “minha matrícula é essa, por favor... me coloque na sala 204”. Eu tenho que fazer esse

movimento, tá entendendo? Com um setor como o Plenus, se eu não fizer, não vai estar feito. Eu não fiz num semestre, e não estava. Veja, nessa altura do campeonato no sétimo semestre que eu tô aí, é exatamente a mesma sala. Qual é a dificuldade do início do semestre pegar essa Lista de todos os alunos e fazer essa distribuição? (Atticus Shaffer)

Para Silva e Fumes (2016), o AEE é um dos fatores que favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, no entanto, os investimentos necessários para a consolidação desse apoio ainda não são uma realidade em grande parte das IES. Corrobora com esta afirmação o relato de uma das informantes deste estudo, onde ela descreve os caminhos que tem percorrido na busca por apoio institucional na atenção às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual

Então, essa questão do material a gente acabou conseguindo com o Pró Reitor, a gente conseguiu com ele. Depois que eu conversei com ele uma série de coisas, e do meu desespero da discussão que eu tinha tido com o coordenador, né? E que eu vi que ele estava acessível pra gente, né? Já que ele tinha deixado todas as portas abertas, então eu me reuni com os colegas que fazem curso aqui, e a gente sentou e escreveu uma carta pra ele solicitando o ledor para as provas, solicitando as provas em Braille, inclusive solicitando também um núcleo de acessibilidade, que até hoje não aconteceu, né? Mas assim, a gente entregou essa carta pra ele, inclusive eu tenho uma cópia dessa carta. A gente fez algumas vias, e as vias foram assinadas por ele se comprometendo em nos ajudar, ou pelo menos tentar nos ajudar nesse sentido. E conseguimos poucas coisas, mas conseguimos. Todos os computadores do LAMIs têm NVDA, a gente com muito custo temos os ledores. A faculdade contrata uma empresa pra ler as provas pra gente. Essa empresa também digitaliza, fazia as impressões em Braille dos materiais e das provas, mas por alguma razão que eu desconheço não estão fazendo mais. E temos tanto aqui em Pítuaçu quanto na Federação uma sala que tem dois computadores e um scanner (Indaiá)

Outro estudante ouvido durante a pesquisa demonstra satisfação com a abertura da instituição em escutar as suas demandas, reconhece as conquistas já consolidadas e compreende as dificuldades para a execução das mudanças.

[...] acho que a universidade tem me escutado bem, fazer é mais difícil, porque depende de outros setores, de hierarquia e às vezes valores financeiros pra questão estrutural, a gente sabe que nem sempre é prioridade, porque não atende a todos os alunos, né? É mais fácil fazer uma demanda coletiva do que uma demanda específica, mas pelo menos acesso a dialogar eu tenho aqui e as pessoas que precisam ouvir geralmente tem ouvido, e agora é esperar os resultados práticos disso (Atticus Shaffer)

O apoio dos professores, funcionários e colegas através de demonstrações de preocupação com as necessidades individuais, no cuidado com as adaptações de estratégias pedagógicas por parte dos professores, e curriculares por parte dos coordenadores, na prestação de apoio instrumental por parte dos colegas, enfim, uma atmosfera de interesse pela pessoa, revela-se indiscutivelmente como facilitadora para a integração da pessoa com deficiência no ensino superior (RODRIGUES, 2008). Para que isto seja possível, Rocha e Miranda (2009b) sugerem que sejam realizadas ações de qualificação, sensibilização e conscientização de todos os atores (Docentes, Discentes, Funcionários), com vistas a transpor barreiras, e assim, possibilitar permanência e melhor aprendizagem para os alunos com deficiência. Um dos informantes do presente estudo apresenta em sua narrativa alternativas de ações que poderiam ser realizadas pelo Plenus para facilitar a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência.

Por exemplo, Jornada Pedagógica a gente só fez uma. Então eu acho assim, não era nada demais o Plenus pensar algo pra turma do aluno, porque o aluno tem um semestre, tem uma turma, por mais que ele não seja certinho como na escola, tem uma referência, entendeu? Então eu não acho nada demais fazer um encontro... a gente que tá no oitavo ia perceber quem está chegando agora, entendeu? Pra gente ajudá-los, até os professores que são mais solícitos... se eu tenho professores que são mais intransigentes, e outros que são mais solícitos, então pode ajudar a escolher as matérias. Então a gente tem mecanismos dentro do jogo, e eu acho que não há esse empenho nessas questões atitudinais, entendeu? Trabalhar com os funcionários da secretaria, fazer algo específico (Atticus Shaffer)

O estudo de Ribeiro (2016) constatou na relação dos estudantes com deficiência com os professores a presença de um comportamento falsamente igualitário por parte dos últimos em sala de aula, caracterizado pelo descaso com as necessidades educacionais especiais e a negação de adequação da metodologia e dos recursos didáticos. No presente estudo, uma das informantes relata dificuldades na relação com os professores.

É... assim, o fato de eles não terem o conhecimento. O fato de muitas vezes a gente explicar e eles não entenderem, não sei se por falta de força de vontade, ou... eu realmente não sei. Eu realmente não sei o que acontece, mas muitas vezes é preferível deixar de mão, deixar o barco correr, do que ficar debatendo de frente (Indaiá)

Não só pra que a Lei seja cumprida, mas que o estudante ele possa ter condições de estudar, de se preocupar apenas com o estudo. Porque, sabe? É extremamente desgastante a gente ver que os nossos colegas eles conseguem acompanhar melhor os estudos, e...

Enquanto a gente não tem o mesmo acompanhamento. Os professores colocam os slides no quadro e disponibilizam no classroom, e muitas vezes a gente não tem esses slides, a gente fica sem ter como acompanhar! É difícil pra gente. [...]. Sem contar as condições de não ter material, do professor não passar o material pro Plenus. De cobrar, inclusive o coordenador do curso na época foi meu professor e a gente teve uma séria discussão por causa disso, né? ao ponto de eu procurar o Pró Reitor da Universidade. O caso foi muito sério [...]. É não ter os materiais, né? Eles não passam os materiais nos prazos [...] o TCC. Que eu não sei como é que eu vou fazer, porque a faculdade não vai me disponibilizar uma pessoa que me ajude na questão do TCC. Tem a questão de arrumar (Indaiá)

Observou-se também nas narrativas o sentimento que a presença de um estudante com deficiência na turma irá prejudicar/atrasar a aprendizagem dos demais.

[...] um aluno com deficiência visual na sala de aula, o professor fazer a descrição da imagem do quadro, perder tempo pros outros alunos, não tem porque... então assim, isso me chateia é essas pessoas vão ser os juízes de amanhã, os promotores, olhando meu curso, os advogados os candidatos a deputado, vereador (Atticus Shaffer)

Ainda na perspectiva do papel dos atores envolvidos no processo da inclusão, as redes de apoio aparecem nas narrativas como elemento facilitador para a permanência. No fragmento abaixo uma das informantes desta pesquisa revela de que forma isto se materializa em sua rotina universitária

[...] eu tenho facilidade de conseguir material, não através da Universidade, mas por outros meios, né? Eu tenho colegas que fazem Direito, então eles disponibilizam material, pra conseguir é muito mais fácil, então isso ajuda muito nos meus estudos [...] Bom, os colegas, é... alguns ajudam. Dentro da medida do possível alguns procuram se aproximar, eu inclusive tenho amigos, pessoas que eu posso dizer que são os meus amigos aqui dentro da universidade. E eles procuram colaborar o máximo que eles podem, né? (Indaiá)

A família mostra-se como uma fonte de apoio indispensável para um dos informantes, mais especificamente a sua mãe, que lhe provê de toda a ajuda física e financeira necessária para que a sua trajetória acadêmica seja viável, mesmo diante de críticas do restante da família.

Na verdade, é meio ambíguo, por um lado eu tenho minha mãe que me dá uma força muito grande. Sem ela, sem dúvida... a minha dificuldade é grande, não é pequena, eu dependo de alguém para pegar um livro, pra pegar um computador, eu não caminho, eu tenho uma saúde instável, com altos e baixos, além da dificuldade física, né? Então, não é algo simples, [...] tenho que ter suporte em muitos momentos do meu dia de fato. Pra minha mãe, eu acho que a é realização de um sonho meu e ela topa junto, sabe? Um sonho meu e ela abraçou e desde o início, sempre foi dito que era possível, então

nessa altura do campeonato não tem como... é algo que foi feito a vida toda [...]. Então, sim, existe na família bastante resistência, mas para quem dá suporte, aí não existe. Então eu tô coberto! A pessoa que me ajuda tá comigo! (Atticus Shaffer)

Outro grande desafio à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior são as barreiras pedagógicas que resultam da naturalização dos limites de aprendizagem impostos aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse modelo reproduz sistemas educacionais que idealizam o alunado factível de ser ensinado, determinam áreas de atuação profissional, e assim, descaracterizam a legitimidade do acesso e da permanência no ensino superior. O simples questionamento acerca da escolha do curso, pré-determina não apenas habilidades requisitadas por cada área, mas revela uma atmosfera determinista que pressupõe um perfil específico, e exclui os demais. Isto reproduz a crença de que o aluno que não possui determinados atributos terá sua aprendizagem prejudicada ou impossibilitada (SILVA, 2014). A narrativa abaixo ilustra o quanto essa naturalização pode influenciar nas tomadas de decisão

[...] sempre tive sonho em fazer Direito, eu acho que era um sonho, até porque as pessoas falam... era um curso que dava para fazer, no sentido prático, por exemplo, é um curso que você assina, digita é diferente de arquitetura que tem que ter coordenação motora para desenhar, engenharia que tem que tá em obra... então era um curso que as pessoas sempre falavam que daria, ia se dar bem dentro da minha realidade de vida difícil (Atticus Shaffer)

São muitos os elementos dificultadores para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, que vão desde o acesso sem a devida preparação para formar, até às restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas e comunicacionais e a não capacitação do corpo docente (SILVA, 2014). Mesmo diante de tantos desafios o número destes estudantes nas IES cresce constantemente. E com base nesta constatação questiona-se o que os motiva a permanecer.

Eu não faço por obrigação, eu não faço porque minha mãe mandou, eu faço porque eu quero estar, porque é um curso que eu quero estar, e isso me motiva, me motiva poder transformar, assim, saber que eu tando aqui da forma como eu me coloco, talvez facilite para quem vier depois de mim um pouquinho mais, algumas coisas pelo menos não vão precisar ser ditas, a faculdade já vai saber... pode até ser que não mude nada, mas pelo menos já ouviram falar, isso me motiva a tentar melhorar um pouquinho para quem vier depois, depois... (Atticus Shaffer)

A busca pela ascensão social e pelo empoderamento perante a sociedade também apareceram como elementos motivadores para a garantia da permanência no ensino superior.

[...] a vontade de aprender mais, de ter mais conhecimento e.. a busca né? Profissional, um sonho de... da minha independência financeira (Maroca)

[...] querer me profissionalizar e querer também algo que fosse útil à minha vida no futuro. [...] me entender como uma pessoa que tivesse ocupando alguma coisa na sociedade (Ray Charles)

Bom, eu sempre tive vontade, eu sempre tive o desejo de ter um curso superior. A gente sabe que as coisas estão cada vez mais difíceis, e se você não tem um curso superior você não é ninguém. Então eu sempre penso que a gente pode melhorar de vida. Só depende da gente. Aí eu busquei o Ensino Superior (Indaiá)

Os dificultadores e facilitadores para a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior mostram-se em desequilíbrio. A maioria das barreiras ainda não foi superada, e com isso as chances de conclusão parecem ser pequenas, mas não há dados do Censo do Ensino Superior relativos à quantidade de estudantes com deficiência que concluíram os cursos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é complexa e requer, além de uma contínua interação entre os atores, uma ressignificação das práticas educacionais. A presença cada vez mais consolidada destes estudantes nas IES não impacta apenas na infraestrutura, mas também na riqueza da oportunidade do Encontro com a pessoa com deficiência, que irá promover a formação de professores e profissionais mais sensíveis e preparados para viver a diversidade.

Ao observar a trajetória acadêmica dos informantes deste estudo, pode-se concluir que a consolidação de um modelo de ensino superior inclusivo não é algo que se constrói de uma hora para outra. Já existe uma base consolidada, principalmente no que se refere às garantias legais, no entanto, elas têm sido lentamente concretizadas. As necessidades de mudanças são muitas e complexas, e vão além dos aspectos legais e estruturais, pois demandam a desconstrução de concepções excludentes consolidadas pela sociedade.

O considerável aumento do número de pessoas com deficiência registrado nos últimos Censos Demográficos traz à tona a necessidade não apenas de repensar a infraestrutura dos espaços públicos, mas também promover transformações nos modelos educacionais vigentes, principalmente no ensino superior. E estas, precisam acontecer desde a criação de condições para o acesso, até para que estas pessoas possam concluir suas formações com chances reais de acessar o mercado de trabalho. A viabilidade destas mudanças pode ser garantida pela consolidação do entendimento de que as pessoas com deficiência podem ser ativas e produtivas.

A escolha pelo acesso ao ensino superior, em geral, é permeada por uma série de pressões sociais, talvez a maior delas seja a expectativa de alcançar sucesso profissional e independência financeira após a conclusão do curso. Neste contexto, as pessoas com deficiência podem se sentir desencorajadas a investir tempo e recursos numa formação que a conquista de um espaço qualificado no mercado de trabalho é incerta.

Mesmo envolvidos por um contexto social que desencoraja o desenvolvimento das pessoas com deficiência, nos últimos anos os Censos do Ensino Superior brasileiro têm demonstrado aumento constante do número de matrículas destas pessoas, principalmente em IES privadas. No entanto, proporcionalmente, ainda há uma demanda reprimida, já que o percentual de pessoas com deficiência no ensino superior está bem aquém daquele verificado na população em geral. Isto indica a necessidade de que as IES se preparem para receber cada vez mais alunos com esse perfil nos próximos anos, com medidas que devem ir desde adaptações nos processos seletivos de modo a atender as especificidades de cada um, até reorganização pedagógica e avaliativa, além dos investimentos na infraestrutura física.

Os desafios das pessoas com deficiência para acessar a educação superior não se limitam apenas a questões de ordem subjetiva e estrutural, mas também as econômicas. O perfil socioeconômico dos informantes do presente estudo está alinhado com os dados apresentados no Censo Populacional, no qual a maioria possui renda mensal entre um e dois salários mínimos. Esta característica demanda destas pessoas um esforço ainda maior para se manter no ensino superior, já que a sua renda não é suficiente para arcar com os valores das mensalidades e as demais despesas que envolvem a rotina acadêmica. Desse modo, para garantir o acesso elas podem acionar suas redes de apoio e buscar acessar programas de incentivo ofertados pelo Estado.

A família, geralmente, assume um papel muito importante na trajetória educacional de um indivíduo, desde a condução nos primeiros anos da educação básica, até o incentivo para galgar níveis mais elevados de escolaridade. No caso das pessoas com deficiência, a participação familiar pode ter um caráter ainda mais evidente, principalmente no que tange ao ensino superior, já que, via de regra, a sociedade não acredita no potencial produtivo das mesmas. Neste contexto, não há uma expectativa de ascensão educacional ou mesmo profissional, nem interesse em investir num futuro tão pouco promissor. Para romper com este paradigma, muitas contam com o apoio familiar, cenário diverso ao encontrado presente estudo, no qual a presença da família no processo de inclusão no ensino superior foi pouco relatada nas narrativas.

Não se pode ignorar o caminho na direção da mudança que já vem sendo trilhado por muitas IES na busca pela efetivação do acesso e por estratégias que facilitem a permanência das pessoas com deficiência. Na universidade estudada, viu-se tanto nas intervenções arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, quanto na fala dos estudantes um esforço institucional neste sentido, desde as adaptações no vestibular, até os investimentos estruturais e na criação de um setor responsável pelo acolhimento e acompanhamento destes estudantes. Por outro lado, ainda há muito a ser feito, principalmente no âmbito das barreiras atitudinais, que permeiam grande parte das relações no ambiente acadêmico, entre alunos, professores e funcionários.

Um dos instrumentos de investigação utilizados nesta pesquisa, a *Walking Interview*, permitiu aos informantes, principalmente o que possui deficiência física, narrar com riqueza de detalhes, as facilidades e dificuldades que permeiam sua rotina acadêmica. As imagens captadas revelaram não apenas as barreiras arquitetônicas, mas também as atitudinais, através dos olhares, dos silêncios, dos desconcertos diante da presença do diverso circulando pelos corredores da universidade, o que possibilitou uma compreensão mais profunda do cenário da acessibilidade no *campus* estudado, cuja estrutura física atende parcialmente a NBR-9050/15. Por outro lado, notou-se pouca influência do ambiente nas narrativas das pessoas com deficiência visual, o que pode ser explicado primeiro pelo óbvio limite sensorial das mesmas, depois, pelo fato de terem sido guiadas pela pesquisadora durante todo o percurso, situação que é corriqueira para todas elas, já que sempre contam com o apoio de colegas ou funcionários durante os deslocamentos no *campus*. Esta última situação revela um pouco do comodismo/fatalismo de todos os atores envolvidos, no qual se criou uma solução de mobilidade sempre dependente de outra pessoa, ao invés de buscar criar meios para garantir a autonomia destas pessoas.

Os desafios encontrados pelas pessoas com deficiência em se manter no ensino superior, podem ser resultado da influência de fatores ambientais e emocionais, esses últimos muitas vezes ignorados. Essas dificuldades podem se dever, em grande medida às barreiras atitudinais, como, por exemplo, a não aceitação do diferente por parte dos colegas e a inabilidade do professor em acolher e apresentar formas alternativas de aprendizado diferentes das tradicionais. Uma melhor compreensão das dificuldades, anseios e desafios que enfrentam as pessoas com deficiência que

frequentam o ensino superior poderá auxiliar na criação de estratégias mais eficientes para o acolhimento desses indivíduos nas IES.

Verificou-se que a IES estudada já vem trilhando um caminho na busca pela educação inclusiva. Como já citado anteriormente, são visíveis as ações já realizadas, principalmente no que tange ao acesso e na eliminação de muitas barreiras arquitetônicas. Por outro lado, pouco tem sido investido no sentido de desconstruir as barreiras atitudinais. Neste sentido, vê-se como importante a mobilização de recursos econômicos e humanos dedicados à elaboração de estratégias que visem sensibilizar toda a comunidade acadêmica acerca dessa temática.

A temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior requer mais atenção dos legisladores, gestores, professores, pesquisadores e estudantes. Faz-se necessária a realização de pesquisas que busquem acompanhar as trajetórias destes estudantes até a conclusão de seus cursos, mas também a qualidade e quantidade de inserção profissional que eles alcançam após a colação de grau. Sugere-se, ainda, a ampliação dos indicadores pesquisados pelo INEP para alimentar o Censo do Ensino Superior, tais como as taxas de evasão e conclusão destes estudantes em especial.

Incorporar o debate da educação inclusiva no âmbito do ensino superior, além de contribuir com a luta pelos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, também oportuniza à sociedade perceber estas pessoas não como problema, mas como sujeitos ativos e produtivos. A possibilidade de conviver/interagir com as diferenças na universidade promove trocas sociais e aprendizagem mais ricas, assim, não deve ser encarada como um incômodo, ao contrário, é uma oportunidade para contribuir com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E.L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicol. Esc. e Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018.
- ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S. F. As Instituições de Ensino Superior Diante da Inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. A. R. (org.) [et al.]. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 179-194.
- ANTUNES, A. P. et al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. **Psic. Pesq.**. Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 140-150, Jul-Dez. 2013.
- ARAUJO, M. I. C.; SILVA, R. A. M.; MENEZES, A. B. Ensino Superior: Barreiras Atitudinais Presentes na Relação Professor - Aluno com Deficiência do Curso de Psicologia. In: IV Congresso Paraense de Educação Especial, 2017, Marabá-PA. **Anais**. Marabá: UNIFESSPA, 2017, Out - 2017.
- ARAÚJO, R. V. et al. Rampas de acessibilidade e mobilidade para pedestres: bairro módulo 1 na Cidade de Juína - MT. **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 85–91, jul./dez. 2014
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 9050/2015. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BASSO, C. As Políticas Públicas de Formação Profissional: Acesso e Permanência de Jovens no Ensino Técnico e Superior. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDECERE, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUC Paraná, 2013, p. 2747-2765
- BESTETTI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610, Sept. 2014.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Família... O que está acontecendo com ela? In: _____. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. Ed., São Paulo: Saraiva. 1999. p. 247-260
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 09 mar. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 24 jan. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico – Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2018**. Resumo Técnico – Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012**: divulgação dos principais resultados, Brasília: Inep, 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual de Preenchimento do censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 1998. Brasília: Inep, 1999a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística do censo da educação superior 2011**. Brasília: Inep, 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", Montreal, Quebec, Canadá. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 24 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. DISCHINGER, M. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível / Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009c, 115p.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Incluir**: Acessibilidade no Ensino Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> . Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> . Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade** - Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Ambiência** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – 2. ed. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ambiencia_2ed.pdf. Acesso em 15 mar. 2019.

_____. Ministério Público Federal **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República [1999b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República [2001b] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República [2005b] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de

colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República [2008b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 22 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Presidência da República [2010a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídico. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República [2011a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Presidência da República [2011b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Presidência da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em 10 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm – Acesso em 23/01/2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 23 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.742 de 7 de Dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1993]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 21 jul. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994**. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Presidência da República [1994b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm . Acesso em 24 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República [2001d] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm . Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República [2002b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 03 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao

Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Presidência da República [2004b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Presidência da República [2005c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm - Acesso em 21 jul. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República [2012c]. Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/lei_n12711.pdf. Acesso em 21 jul. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 10 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Presidência da República [2013c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República [2015]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbagg/v17n3/1809-9823-rbagg-17-03-00601.pdf>. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em 21 jul. 2019

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. [Editorial] **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, S. de F; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014

CAVALCANTI, A. C. F.; BRAGA, M. C. A.; SANTOS, A. M. C. L. Estudo sobre as condições de acessibilidade nas rampas e nas escadas da área externa do campus da UFRPE, em Garanhuns/PE. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**. v. 2, n. 10, p. 48–57, 2014.

CHAGAS, R. S. C; MIRANDA A. A.B. A inclusão escolar na universidade: concepções de coordenadores e discentes. **Ensino em Re-Vista**. v. 14, n.1, p. 57-72, jul.06/jul. 2007.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. [Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa, trans. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU]. Uberlândia: EDUFU; 2011

CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA DE SANTA CATARINA (CREA-SC). **Acessibilidade**: cartilha de orientação. Implementação do Decreto 5296/04. 4. ed., 2017.

CORRÊA, P. M.. **Acessibilidade no Ensino Superior**: Instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 283f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Avaliação de acessibilidade em faculdades públicas do estado de São Paulo. **Revista Percursos – Nemo**. v. 6, n. 2, p. 27-54, 2014

_____. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Educ. Esp**. v. 18, n. 2, p. 213–230, 2012

COSTA, A. L. et al. Ergonomics issues in conceiving an accessible project. **Work**. v. 41, p. 1403–1408, 2012. Supl. 1.

CROCHÍK, J. L. **Educação Inclusiva, Subjetividade, Preconceito e Direitos Humanos**: qual sua relação? In: SILVA, A. M. M; COSTA, V.A. Educação Inclusiva e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2015, p. 23-53

CRUZ, D. M. et al. Redes de Apoio à Pessoa com Deficiência Física. **Cienc. enferm.**, Concepción, v. 21, n. 1, p. 23-33, abr. 2015.

D'ÁVILA, G. T. et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 350-358, 2001.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.17, n.36, abr. 2007, p.21-32.

DORNELES, V. G. **Estratégias de Ensino de Desenho Universal para cursos de graduação em arquitetura e urbanismo**. 2014. 351f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

ELHOWERIS, A.; ALSHEIKH, N. Teachers' attitudes toward inclusion. **International Journal of Special Education**, v. 21, n. 1, p.115-118, 2006

EMMEL, M. L. G.; GOMES, G.; BAUAB, J. P. Universidade com Acessibilidade: Eliminando Barreiras e Promovendo a Inclusão em uma Universidade Pública Brasileira. **Rev. Bras. de Ciências da Saúde**, v 14, n. 1, p. 7–20, 2010.

EVANS, J; JONES, P. The walking interview: Methodology, mobility and place. **Applied Geography**, v.31, p.849-858, 2011.

FERNANDES, O. M. **Semelhanças e diferenças entre irmãos**. Lisboa: CLIMEPSI, 2002. 290p.

FERNANDES, P. D; SOUZA, V. R. M. A Inclusão do Aluno com Deficiência na Universidade Federal de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 8, n. 10, p. 1–6, 2012

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol.: cienc. prof.**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 1, p. 43-60, 2007

FIGUEIREDO, A. C. et al. **Acessibilidade e vida universitária**: pontuações sobre a adequação inclusiva. EDUFBA, Salvador. 187-208. 2011

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009

FORTES, V. G. G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN**: a percepção dos acadêmicos. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

FRANÇA, I. S. X. et al. Violência simbólica no acesso das pessoas com deficiência às unidades básicas de saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 6, p. 964–970. 2010

FRANCO, V. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 59, p. 35-48, Mar. 2016

GARCIA, R. A. B; BACARIN, A. P. S; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v.22, n. spe, p. 33-40, 2018.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Ver. Bras. Educ. Esp.**, vol. 2, n.4, p.111-118, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. . Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOITEIN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 43-51, June, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 jun. 2018.

JORGE, I. M. P. et al. O terapeuta ocupacional como consultor na adequação do layout de uma biblioteca universitária. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 24, n. 3, p. 509-518, 2016

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W, GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: Identificação de barreiras arquitetônicas no Campus da USP de Bauru. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177–188, 2008.

LEATHERMAN, J. “I just see all children as children”: Teachers’ perception about inclusion. **The Qualitative Report**, v. 12, n. 4, p, 594-611, 2007

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, O. S. H. (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE, 2008.

LITO, A. M. F. M. **Família(s), fratria(s) e droga(s)**: A perspectiva do próprio e do seu irmão(ã). Estudo comparativo de trajetória de vida. 2012. 408f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002, p. 137-155.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 153-170, Mai/Ago 2009.

MAMAH, V. et al. University teacher's perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. **International Journal of Special Education**, v. 26, n. 1, p.70-79, 2011

MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARTINS, C.B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MASSMANN, D. Acessibilidade: sentidos em movimento. In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E. P. (Orgs.), **Discursos sobre a inclusão** Niterói: Intertexto, 2014. p. 191-224.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, Curitiba, n.23, p. 185-202, 2004.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, Aug. 2015.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant; Ministério da Educação, ano 11, n. 30, p. 10-17, 2005.

MAZZONI, A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**. v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MEDINA, D. de S.; RAIZER, K.; PEREIRA, W. J. N. Adequação da Unicamp às necessidades dos deficientes físicos e sensoriais. **Rev. Ciências do Ambiente On-Line**. v. 2, n. 1, p. 53-60, Fev. 2006

MEYNCKENS-FOUREZ, M. A fratria, o ponto de vista ecossistêmico. In: TILMANS-OSTYN, E.; MEYNCKENS-FOUREZ (Orgs.). **Os recursos da fratria**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2000. p. 19-53.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOMBERGER, M. M. **Inclusão no Ensino Superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

MOREIRA, C. Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil. **Artigos JusBrasil**. p. 1-15, Mai, 2015 Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil> – Acesso em 22 Jan. 2019.

MOREIRA, H.; MICHELS, L.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ.** Ibirité, v.5, n.1, p.19-25, jan-jun. 2006

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (Orgs.). **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia** (p. 21 -166). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2009

NUNES, S.S.; SAIA, A.L.; TAVARES, R.E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35(4), 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, Y. F. O. Educação inclusiva e a acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas**. v. 5, n. 2, p. 100-109, Dez, 2013

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. **Relatório Mundial sobre Deficiência**. Título original: World report on disability. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos, São Paulo, SEDPcD, 2011. 334p.

PAGLIUCA, L. M. F.; ARAGÃO, A. E. de A; ALMEIDA, P. C. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará*. **Rev. Esc. Enferm USP**. v. 41, n.4, p. 581–588. 2007

PASSOS, S. F. C. **Eu e tu, nós os diferentes**: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. 2016. 201f. Dissertação (Programa de Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia / Centro de Estudos Sociais, 2008.

PEREIRA, M. C.; LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Observando brincadeiras e conversando com crianças sobre família. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P. (Orgs.) **Família e parentalidade**. Curitiba: Ed. Juruá, 2011. p. 41-62.

PETRINI, J. C. Notas para uma nova antropologia da família In: PETRINI, J. C.; MOREIRA, L. V. C.; ALCÂNTARA, M A.R. **Família XXI: entre pós-modernidade e cristianismo**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003. p. 71-105.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME**. v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012

PIERRON, J-P. **Le climat familial**. Une poétique de la famille. Paris: Eds du Cerf, 2009. Tradução: Elaine Pedreira Rabinovich.

RIBEIRO, D. Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ROCHA, TB.; MIRANDA, TG. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., et al. (orgs.) **Educação inclusiva**, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009a, pp. 27-37. Disponível em: <http://books.scielo.org..> Acesso em 02 jan. 2019

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009b.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Relações fraternas na família, In: MOREIRA, L. V. de C. (Org.) **Relações familiares**, Curitiba: Ed. CRV, 2016, p. 331-342

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

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

SELAU, B; DAMIANI, M. F; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 39, n. 4, p. 431-440, Oct.-Dec., 2017

SILVA, A.L. Entrevista em Profundidade como Técnica de Pesquisa Qualitativa em Saúde Coletiva. **Saúde Coletiva**; 2005. 02(7):71

SILVA, A. M; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

SILVA, A. M. S.; FUMES, N. L. F. Sentidos e Significados Constituídos por Alunos com Deficiência sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior. In.: 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos – SP. **Anais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Nov, 2016

SILVA, D. C. N. et al. Acessibilidade de portadores de deficiência física ou mobilidade reduzida na unidade básica de saúde Jonas Manoel Dias em São Luís de Montes Belos- GO. **Revista Faculdade Montes Belos**. 8(3), 1–25. 2015

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 641-659, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA, J.O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Rev. bras. estud. pedagog.** (Online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014.

SINGLY, F. **O eu, o casal e a família**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000 343p.

SLUZKI, C.E. **A rede social na prática sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por - Acesso em: 10 Mar. 2019.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

WANG, H. L. Should all students with special educational needs be included in mainstream education provision? A critical analysis. **International Education Studies**, v. 2, n. 4, p.154-161, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CHECKLIST A

AUDITÓRIOS (Bloco A)
Inferior
Existência de espaço reservado para pessoa com deficiência:
Instalado em local de piso plano horizontal:
Largura da escada do centro (corredor entre as cadeiras):
Superior
Existência de espaço reservado para pessoa com deficiência:
Instalado em local de piso plano horizontal:
Largura do corredor entre as cadeiras:

BANHEIRO
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()
Feminino () Masculino ()
1. Entrada:
2. Dispositivo de alarme de emergência:
3. Pisos:
4. Ralos posicionados quantidade()
5. Circulação de 360° ()
6. Área de manobra:
7. Altura da pia em relação ao piso:
8. Altura da papeleira:
9. Alcance manual da torneira:
10. Altura do espelho:
11. Altura da saboneteira:
Sanitário acessível
12. Largura da porta:
13. Altura da descarga:
14. Distância da papeleira:
15. Distância da barra de apoio em relação à parede:
16. Altura da barra de apoio:
17. Comprimento da barra de apoio (fundo) horizontal:
18. Comprimento da barra de apoio (lateral) horizontal:
19. Barras firmemente fixadas na parede ()
20. Distância entre as barras:
21. ___ barra(s) de apoio metálica(s) (ferro) com/sem ()estado de corrosão
22. Distância entre as barras e o eixo da bacia: Fundo: Lateral:
23. Distância do vaso até a porta:
24. Vão livre da porta:
25. Altura do vaso sanitário:
26. Distância da parede até a divisória:

BALCÕES DE ATENDIMENTO	
() Secretaria Geral () Xerox () Sala de impressão	
Altura em relação ao piso acabado:	
Largura do balcão:	

BEBEDOUROS	
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()	
Quantidade de bebedouros (total do prédio):	
Quantidade de bebedouros acessíveis (total do prédio):	
Alturas das bicas (2 por bebedouro) em relação ao piso:	
Altura livre inferior do bebedouro acessível:	

BIBLIOTECA (Bloco A)	
Distância entre as estantes:	
Alcance das estantes:	
Circulação:	
Balcão de atendimento:	
Quantidade de mesas acessíveis:	
Altura das mesas acessíveis:	

CORRIMÃOS	
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()	
Instalado em rampas e escadas em ambos os lados:	
Altura da rampa em relação ao piso:	
Altura da escada em relação ao piso:	
Extremidades recurvadas das escadas:	
Extremidades recurvadas das rampas:	
Corrimãos laterais contínuos sem interrupção nos patamares das escadas e rampas:	

ESCADAS	
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()	
Largura dos degraus:	
Espelho dos degraus:	
Profundidade dos degraus:	
Patamares das escadas:	

ESTABELECIMENTO BANCÁRIO	
Acessos (entradas):	
Altura da máquina acessível em relação ao piso:	
Altura do balcão de preenchimento:	
Distância da máquina até a porta:	
Largura da porta:	
Largura da rampa:	

PORTAS
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()
Número da porta:
Altura da porta:
Largura da porta:
Tipo de maçaneta:
Altura da maçaneta:

PISOS
Superfície regular, firme e estável, não trepidante para dispositivos com rodas:
Antiderrapante sob qualquer condição:

RAMPAS
Bloco A () Bloco B () Bloco C ()
Quantidade de rampas:
Inclinação transversal:
Largura:
Dimensão longitudinal entre término da rampa:
Dimensão longitudinal entre os segmentos da rampa:
Quantidade de rampas com corrimão de 2 alturas em cada lado:

RESTAURANTE/ CANTINA
Altura do balcão de atendimento:
Altura das mesas:
Circulação entre as mesas:
Altura balcão da comida:

VAGAS PARA VEÍCULOS
Quantidade de vagas:
Quantidade de vagas reservadas para deficientes físicos:

APÊNDICE B – CHECKLIST B

ACESSO INTERNO			
Variáveis	NBR 9050/15	Medidas Encontradas	Classificação
Vão livre das portas	Mín. 80 cm		
Tipo de maçaneta	Alavanca		
Altura da maçaneta	80 -110 cm		
Pisos	Superfície regular, firme e estável, não trepidante e antiderrapante sob qualquer condição		
Circulação de giro	360°		
Altura de mesas ou superfície de trabalho	75 – 85 cm		

ACESSO EXTERNO			
Rampas (08)	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Inclinação transversal	6,25 – 8,33%		
Largura	Mín. 120 cm		
Dimensão longitudinal	Mín. 120 cm		
Dimensão longitudinal entre os patamares (07)	Mín. 120 cm		
Escadas (10)	NBR 9050/15	Medidas encontradas	Classificação
Largura	Mín.120 cm		

Espelho	16 – 18 cm		
Piso	28 – 32 cm		
Dimensão longitudinal	Mín. 1,20 m		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Nome: _____
RG Nº: _____ Sexo: M F
Data de Nascimento: _____
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____
CEP: _____ Telefone: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO: O Acesso, a Acessibilidade e a Permanência no Ensino Superior: Trilhas, Desafios e Expectativas da Pessoa com Deficiência e a sua Família.
2. PESQUISADORA: Juliana Viana Freitas
3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: O risco de falar de si pode levar a reflexões nunca antes mobilizadas e levar a sentimento de tristeza.
4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 48 meses.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA

O(a) Sr.(ª) está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado O Acesso, a Acessibilidade e a Permanência no Ensino Superior: Trilhas, Desafios e Expectativas da Pessoa com Deficiência e a sua Família, que tem como objetivo principal Compreender o processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiência física ou sensorial matriculadas em uma instituição comunitária de ensino superior em Salvador-Ba; mas também, Identificar os elementos facilitadores e/ou dificultadores para a permanência dos universitários com deficiência física ou sensorial numa Instituição Comunitária de Ensino Superior na cidade de Salvador-Ba; Identificar o papel da família no processo de inclusão e permanência dos universitários com deficiência física ou sensorial no Ensino Superior; Mapear, identificar e descrever de que forma o *Campus* de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior na cidade de Salvador-Ba está estruturado para garantir acessibilidade física e sensorial.

O(A) Sr.(ª) será entrevistado(a) pela pesquisadora em local, data e horário previamente agendados pelo menos uma vez, caso haja necessidade, uma entrevista complementar poderá ser solicitada. Nessa entrevista gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre alguns aspectos relacionados ao seu cotidiano na universidade. Será apresentado, previamente, o roteiro da entrevista, e asseguramos que você terá total liberdade para decidir sobre sua participação e para responder aos tópicos que julgar possíveis de serem respondidos ou não. Cada entrevista será gravada (voz) e posteriormente transcrita, e a trajetória percorrida por você durante a entrevista será filmada por uma câmera GoPro 3 presa ao seu tronco com um suporte, vale destacar que o seu rosto em nenhum momento será filmado, apenas o ambiente durante o

nosso deslocamento nas dependências do *Campus*. Este material ficará a sua disposição para consultas, caso você julgue necessário.

Ao aceitar participar desta pesquisa, este termo deverá ser assinado e datado pelo(a) Sr.(ª) e pela Pesquisadora, com a rubrica de ambos em todas as páginas conforme carta circular nº 003/2011 CONEP/CNS. Será entregue ao Sr.(ª) uma via deste termo e uma outra via ficará em posse do pesquisador.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos seus dados, sendo mantida a confidencialidade, sigilo e privacidade do conteúdo expresso por você, garantindo que sua identificação não será exposta nas publicações da pesquisa.

O(A) Sr.(ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, entretanto, caso haja alguma despesa relacionada com a pesquisa, esta será assumida pela pesquisadora.

Consideramos que a sua participação é muito importante para que possamos obter uma maior compreensão acerca do processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que possam surgir durante o processo de realização da pesquisa.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. O(A) Sr.(ª) terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para diminuir eventuais dúvidas;
2. O(A) Sr.(ª) tem liberdade de se recusar a participar, e ainda deixar de participar em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo.
3. É garantida a confidencialidade, sigilo e privacidade.

V- CONTATO DO RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA

Pesquisadora

Juliana Viana Freitas (Mestre e Doutoranda do Programa de Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador – UCSal)

Telefones: (71) 99119 5197

Endereço Eletrônico: julivfreitas@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal

Atendimento: Segunda à sexta: 8h às 12h.

Endereço: Av. Cardeal da Silva, n. 205 – Federação – Salvador/BA – CEP: 40231-902

Tel: (71) 3203-8913 | Email: cep@ucsal.br

VII – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante
ou responsável legal



Digital

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D - FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Nome:
2. Data do nascimento:
3. Idade:
4. Endereço:
5. Profissão/Ocupação:
6. Religião:
7. Escola(s) onde cursou Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:
8. Curso de Graduação que está matriculado(a):
9. Qual foi o semestre que você ingressou na universidade?
10. Quantas disciplinas você costuma matricular-se por semestre?
11. Com quem você mora?
12. Qual é o meio de transporte que você usa para vir para a universidade? Vem sozinho(a) ou precisa de acompanhante?
13. Qual é a sua Renda?

Pergunta norteadora

Que caminhos lhe trouxeram para a universidade e como para você estar na universidade?

Interesse do entrevistador

Que experiências são mais desafiadoras para você na universidade?

O que lhe motiva a permanecer na universidade?

O que você acha da acessibilidade do campus de Pítuaçu?

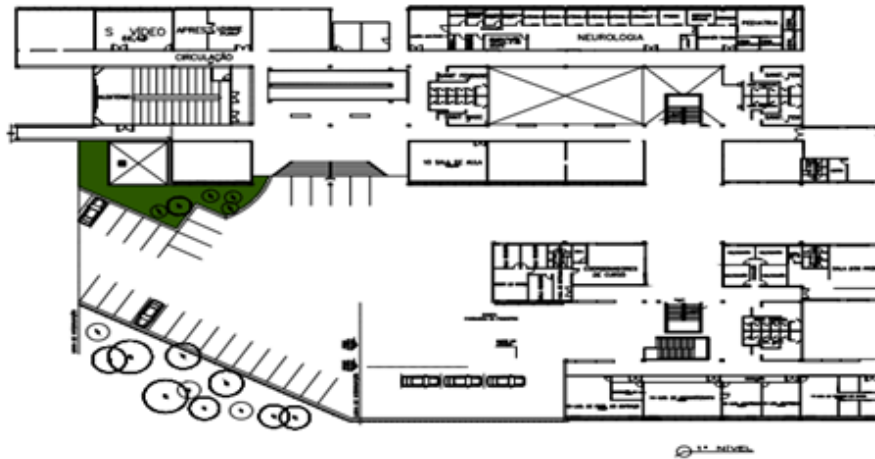
O que você pensa sobre a inclusão no Ensino Superior?

Qual a participação da sua família no seu processo de inclusão e permanência na universidade?

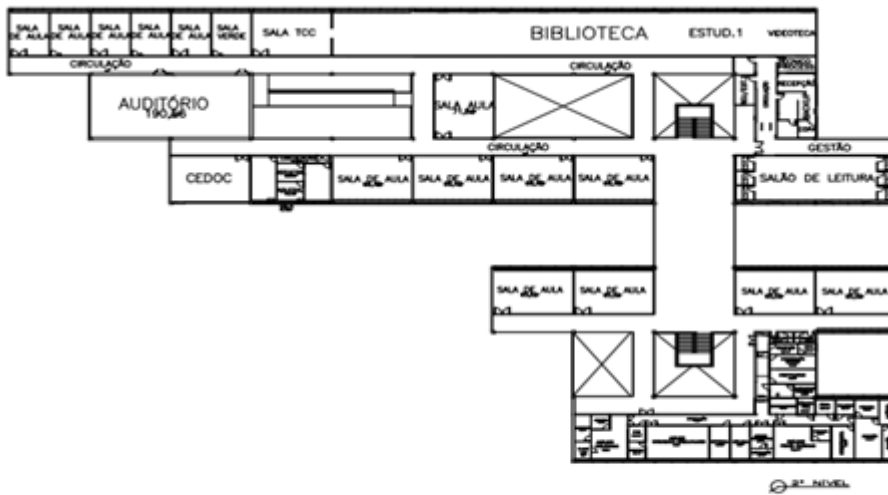
Quais são as suas expectativas após a conclusão do curso?

ANEXOS

ANEXO A - MAPAS DOS NÍVEIS 1 E 2 DO BLOCO A

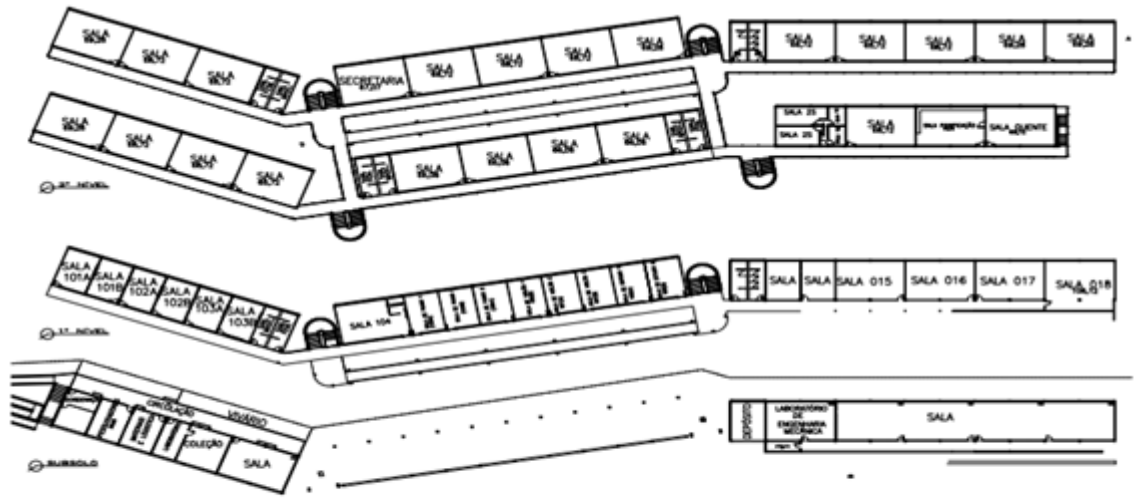


UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
 PLANTA BLOCO A - 1º NÍVEL
 Escala 1:500

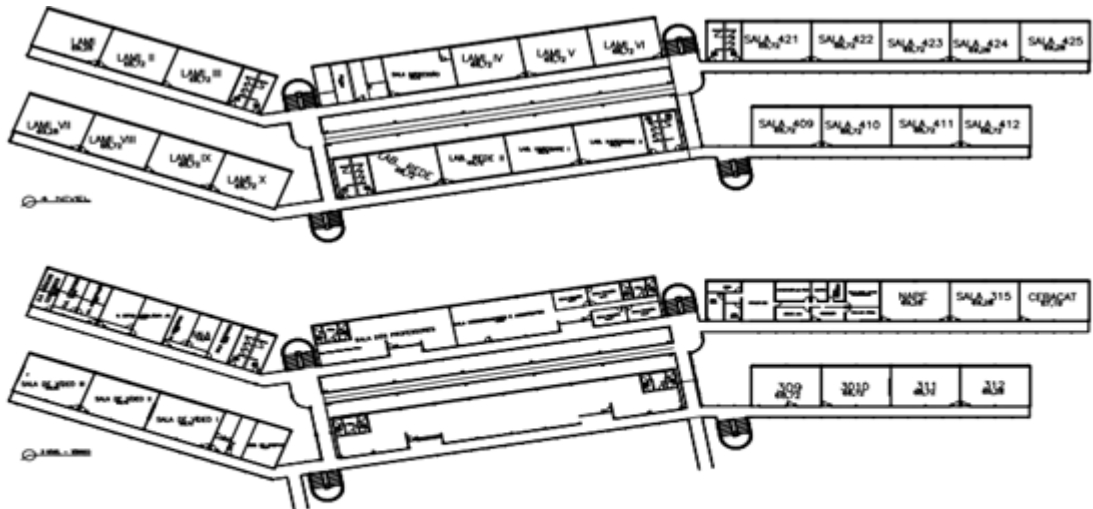


UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
 PLANTA BLOCO A - 2º NÍVEL
 Escala 1:500

ANEXO B - MAPAS DOS NÍVEIS 1, 2, 3 E 4 DO BLOCO B

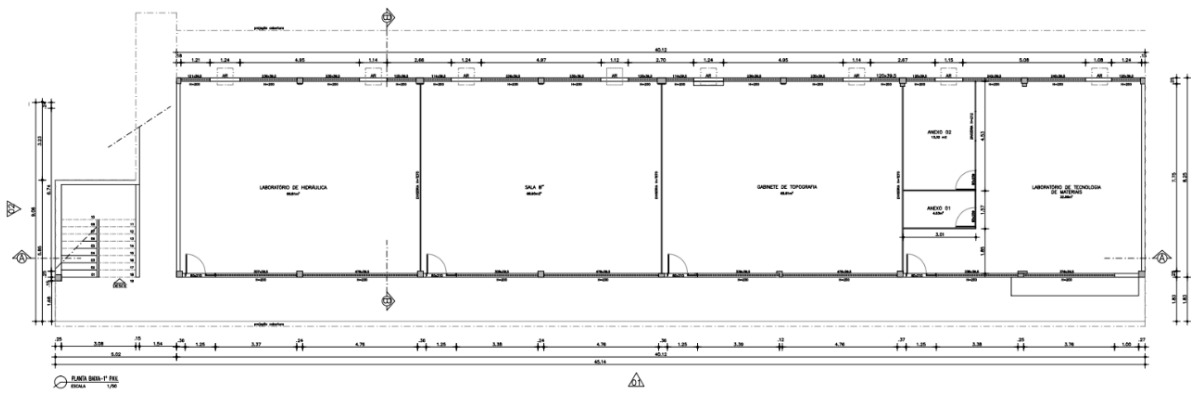
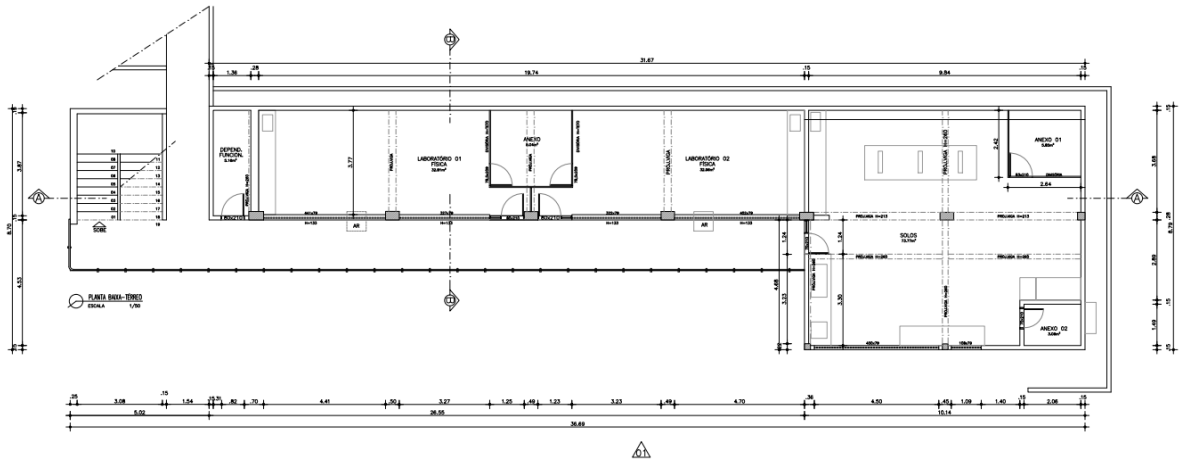


UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
 PLANTA BLOCO B- SUBSOLO, 1º E 2º NÍVEL
 Escala 1:500



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
 3º e 4º Níveis
 Escala 1:500


ANEXO D - MAPAS DOS NÍVEIS 1 E 2 DO BLOCO D




ANEXO E - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS TÉRREO, SUBSOLO E 1º DO BLOCO A


LEGENDA PISO TÁTIL:


QUANTITATIVO PARA 1º PAVIMENTO:

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 146 UNIDADES.

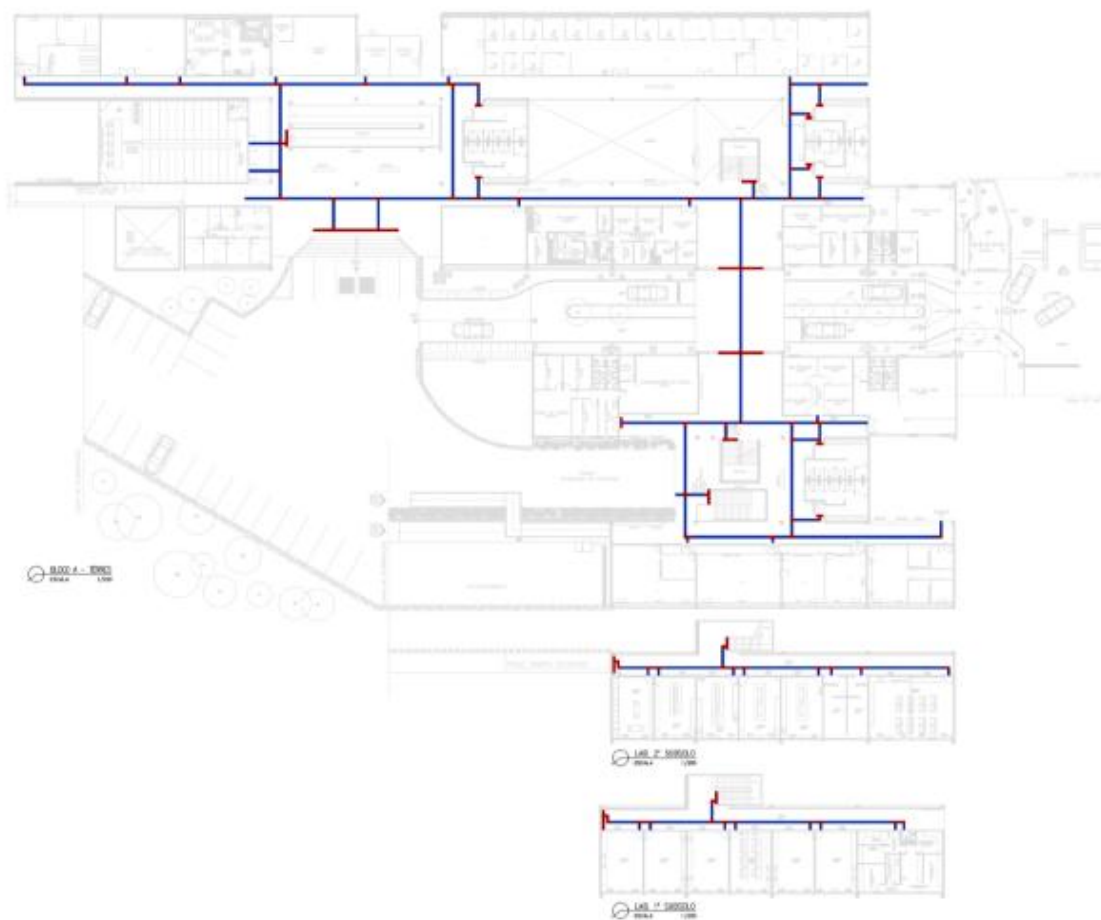
 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 898 UNIDADES.

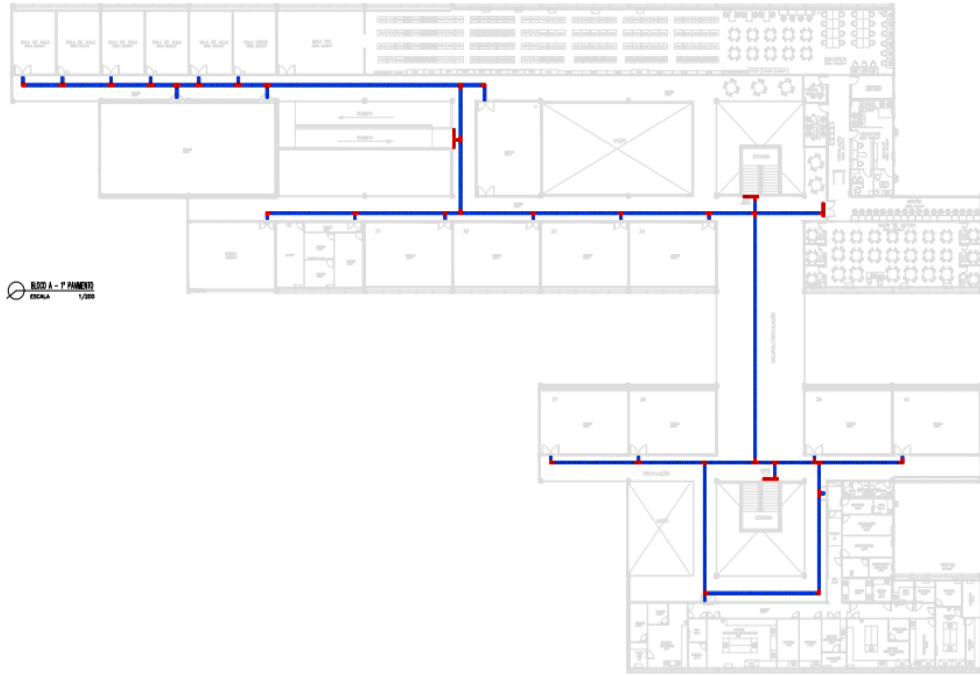
TOTAL DE PLACAS PARA BLOCO A:

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA)= 576 UNIDADES

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL)= 2.591 UNIDADES

*OBS: TIPO DE COLA SERÁ INDICADO PELO FORNECEDOR DO PISO.







ANEXO F - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS 1º, 2º, TÉRREO, SUBSOLO I E SUBSOLO II DO BLOCO B

LEGENDA PISO TÁTIL:

QUANTITATIVO PARA 1º PAVIMENTO:

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 146 UNIDADES.

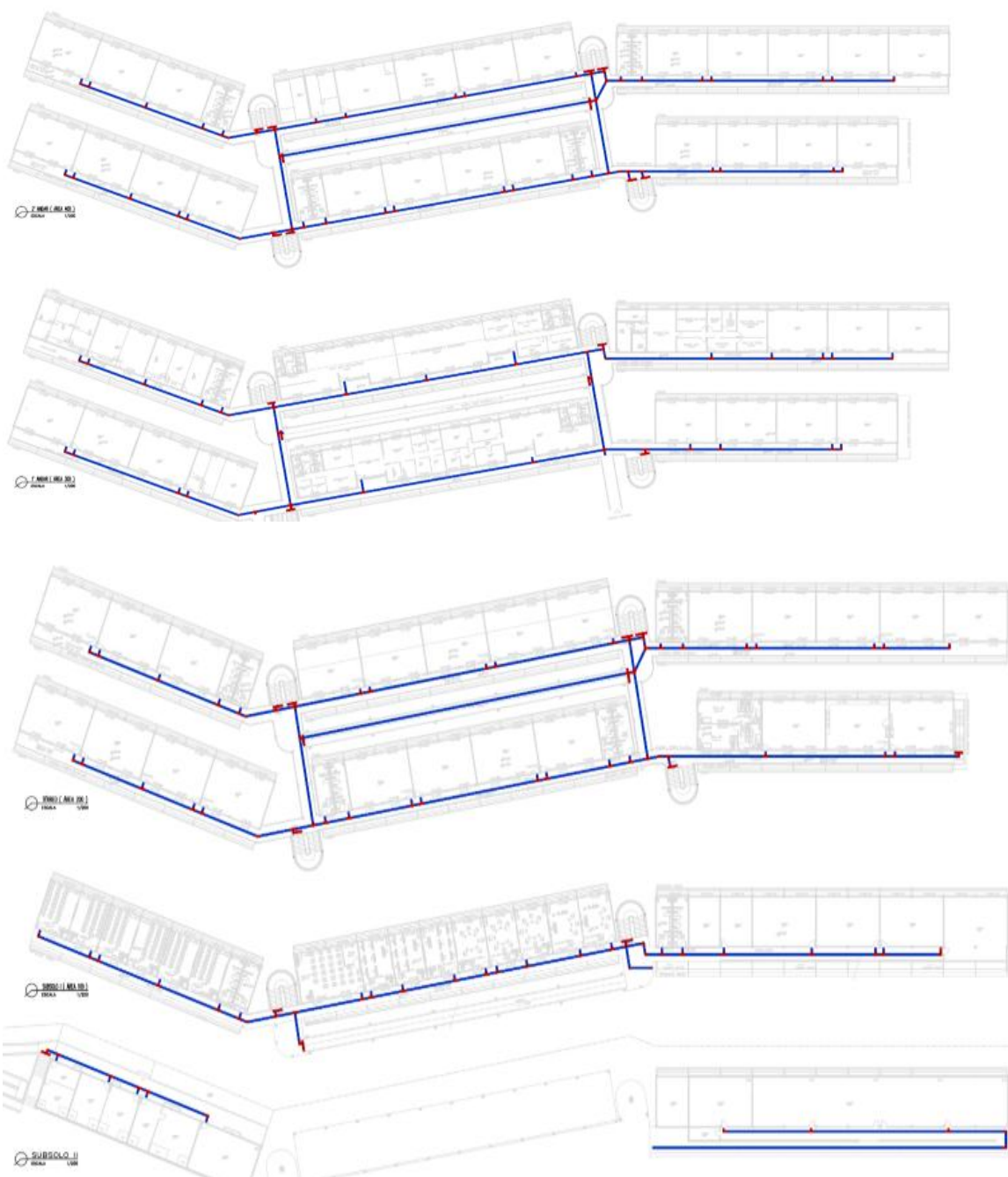
 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 898 UNIDADES.

TOTAL DE PLACAS PARA BLOCO A:

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA)= 576 UNIDADES

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL)= 2.591 UNIDADES


*OBS: TIPO DE COLA SERÁ INDICADO PELO FORNECEDOR DO PISO.



ANEXO G - MAPA DO PISO TÁTIL DOS PAVIMENTOS TÉRREO E SUBSOLO DO BLOCO D

LEGENDA PISO TÁTIL:

QUANTITATIVO PARA 1º PAVIMENTO:

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 146 UNIDADES.

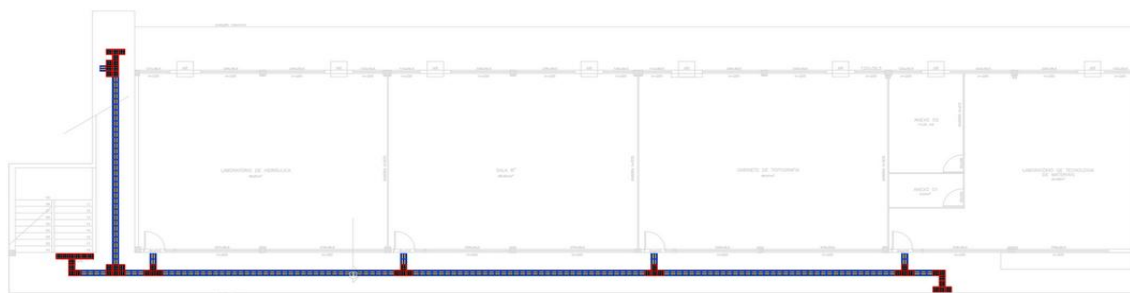
 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL). LAMINADO VINÍLICO RECICLADO. COR AZUL. 898 UNIDADES.

TOTAL DE PLACAS PARA BLOCO A:

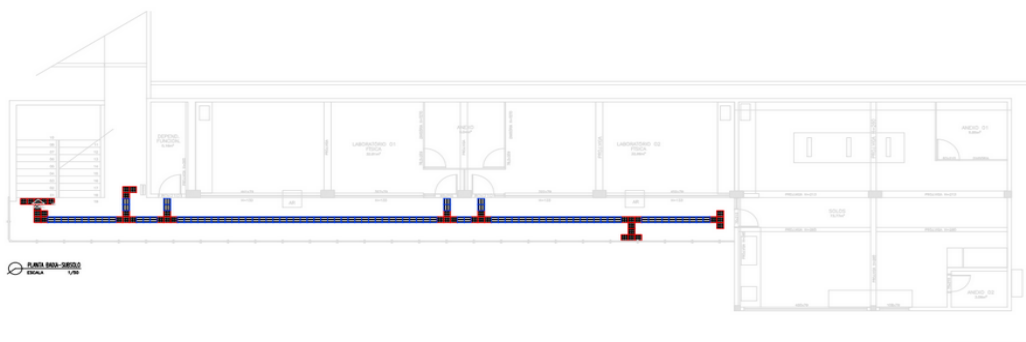
 SINALIZAÇÃO TÁTIL (ALERTA)= 576 UNIDADES

 SINALIZAÇÃO TÁTIL (DIRECIONAL)= 2.591 UNIDADES

*OBS: TIPO DE COLA SERÁ INDICADO PELO FORNECEDOR DO PISO.



 ESCALA 1:500



 ESCALA 1:500