

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

PAULA MACIEL MOURÃO DE ALENCAR

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFJF

JUIZ DE FORA

2013

PAULA MACIEL MOURÃO DE ALENCAR

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFJF

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULA MACIEL MOURÃO DE ALENCAR

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFJF

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio
Orientador

Profa. Dra. Maria Aparecida Baêta Guimarães

Prof. Dr. Julio Cesar Teixeira

Juiz de Fora, setembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por esta conquista. À família que Deus me deu, especialmente à minha mãe, que sempre me incentivou a prosseguir nos estudos, sem ela eu jamais teria chegado até aqui. Aos meus irmãos, pelo simples fato de vocês fazerem parte da minha vida, por estarem sempre presentes, e pela família unida que formamos. Ao meu pai (in memorian), que apesar de ausente se faz presente em todos os momentos da minha vida.

E à família que escolhi formar, Ulisses, pela paciência, carinho, e compreensão e aos meus filhos, Gabriel e Isabela, melhores presentes que já recebi. São vocês que dão sentido à minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio, pelo direcionamento, paciência e disposição e às tutoras Carolina Magaldi e Carla Machado que me acompanharam durante esta jornada. Foram vocês que tornaram possível a conquista deste sonho.

À todos aqueles que se dispuseram a me dar as informações necessárias para a coleta de dados desta pesquisa, alunos e servidores da UFJF, que dedicaram parte de seu precioso tempo e que tanto contribuiram para conclusão deste trabalho.

Muito obrigada a todos vocês!

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça." (Cora Coralina)

RESUMO

O presente trabalho analisa a política de inclusão no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com enfoque na inclusão de pessoas com deficiência na instituição. A UFJF conta com uma Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), que tem como proposta promover condições de acesso e permanência aos portadores de deficiência na instituição. Além disso, o CAEFI presta assessoria aos cursos de graduação e pós-graduação para que se adequem às exigências legais que regem as condições de acessibilidade destes alunos. A legislação determina que os cursos de formação de professores preparem os profissionais para atenderem aos alunos com necessidades educacionais especiais. Além destes, os servidores com deficiência também serão foco deste estudo. O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF, assim como propor melhorias nas condições de acessibilidade na instituição. Entre os objetivos específicos, o presente trabalho almeja discutir se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e de seus alunos e servidores com deficiência, e também as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores com deficiência que ingressam na instituição. A dissertação está dividida em 3 capítulos, sendo que o capítulo 1 é descritivo, empreendendo um histórico sobre as políticas de inclusão no Brasil e no mundo, e também das políticas de inclusão da UFJF. O capítulo 2 traz a fundamentação teórica a respeito do tema da acessibilidade, baseando-se principalmente nos seguintes autores: Araújo e Hetkowski (s.d.), Beneti (2006), Censo Escolar de 2006 e de 2010, Delors (1999), Duarte (2009), Grisendi (2011), Manente (s.d.), Mansini e Bazon (s.d.), Mazzoni *et al* (2001), Reis (2010) e Souza (2010). Além disso, foi feita uma análise baseada em entrevistas realizadas com atores da UFJF envolvidos com a política de acessibilidade no âmbito da instituição, dentre os quais, temos um profissional de nível superior e especialista em infraestrutura, um gestor na área de acessibilidade e um docente especialista, além de alunos e servidores com deficiência. O capítulo 3, o plano de ação educacional (PAE), por sua vez, traz propostas de ações que visam à melhoria da acessibilidade física, pedagógica e atitudinal no âmbito da universidade.

Palavras – Chave: acessibilidade, pessoas com deficiência, Universidade Federal de Juiz de Fora, ensino superior.

ABSTRACT

The present dissertation analyses the policies on inclusion in higher education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), highlighting the inclusion of special needs students in the institution. UFJF has a Coordination of Educational Physical and Attitude Accessibility (CAEFI), which proposes to promote conditions of access and permanence to special needs students at the institution. Moreover, CAEFI functions as a consultant for undergraduate and graduate programs so that they may follow the legal requirements regarding accessibility to those students. Legislation demands that teacher training programs prepare the new professionals to deal with special educational needs students. Besides those, university staff will also be included in the study. The main objective of this dissertation is to assess the physical and pedagogical accessibility of UFJF, as well as to propose improvement in the accessibility conditions of the institution. Among the specific objectives, the present study aims to discuss whether the actions undertaken by the CAEFI are enough and answer to the needs of the institution and their special needs students and staff, and also the pedagogical actions of the organ which aim to make it possible for the special needs students in the institution. Besides those, the dissertation aims to analyze the accessibility conditions offered to the university staff. The dissertation is divided into three chapters, in which the first one is descriptive, bringing a historical account of the policies of inclusion in Brazil and in the world, as well as at the UFJF. The second chapter brings theoretical basis regarding the topic of accessibility, especially from the following authors: : Araújo and Hetkowski (s.d.), Beneti (2006), School Census from 2006 and 2010, Delors (1999), Duarte (2009), Grisendi (2011), Manente (s.d.), Mansini and Bazon (s.d.), Mazzoni *et al* (2001), Reis (2010) and Souza (2010). Moreover, we analyzed the interviews conducted with UFJF personnel involved with inclusion policies, among whom we have a tenured professor, an infrastructure expert, a school manager from the field of accessibility, a specialist teacher, besides special needs students and staff members. The third chapter, the educational action plan (PAE), brings proposals so as to improve the physical, educational and attitude accessibility at UFJF.

Key – words: Accessibility, people with disabilities, Universidade Federal de Juiz de Fora, higher education:

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEFI – Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CAMP – Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas
CAS – Centro de Atenção à Saúde
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CGCO – Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CII – Coordenação de Informação Institucional
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CMPD – Conselho Municipal de Pessoas Portadoras de Deficiência
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
COPESE – Comissão Permanente de Seleção
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DOU – Diário Oficial da União
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAEFID – Faculdade de Educação Física e Desportos
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
HU – Hospital Universitário
IAD – Instituto de Artes e Design
ICB – Instituto de Ciências Biológicas
ICE – Instituto de Ciências Exatas
ICH – Instituto de Ciências Humanas
ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais
MAM – Museu de Arte Moderna
MBA – *Master Business Administration*
MEC – Ministério da Educação

MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NBR – Norma Brasileira
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG - Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRODEMA – Programa de desenvolvimento da atividade motora adaptada
PROINFRA – Pró-reitoria de Infraestrutura
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SDI – Secretaria de Desenvolvimento Institucional
SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
TAE – Técnico Administrativo em Administração
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNDP – *United Nations Development Program*
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolo Nacional de Surdez-----	25
Figura 2 – Símbolo Internacional de Acesso-----	29
Figura 3 - Acessibilidade Física-----	115
Figura 4 – Ações da CAEFI no exame de ingresso-----	119
Figura 5 – Divulgação da CAEFI-----	120
Figura 6 – Equipe da CAEFI-----	121
Figura 7 – Acessibilidade Atitudinal-----	125
Figura 8 – Acessibilidade Pedagógica-----	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Materiais disponíveis na sala multifuncional.....	54
Quadro 2: Relação dos Entrevistados.....	78
<u>Quadro 3: Ações da CAEFI de acordo com E2.....</u>	<u>97</u>
<u>Quadro 4: Posições Manifestadas nas Entrevistas.....</u>	<u>106</u>

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de Escolaridade das Pessoas com Deficiência.....	63
Gráfico 2: Evolução do Número de Matrículas de Alunos Deficientes entre 2003 e 2005	64
<u>Gráfico 3: Alunos com Deficiência matriculados por rede de ensino.....</u>	65
<u>Gráfico 4: Matrículas no Ensino Fundamental.....</u>	65
<u>Gráfico 5: Matrículas no Ensino Médio.....</u>	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ACESSIBILIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A UFJF	17
1.1 A Universidade no Brasil	17
1.2 As Políticas de Inclusão e Acessibilidade no Brasil	19
1.2.1 Questões de Nomenclatura.....	20
1.2.2 Histórico das políticas de inclusão e acessibilidade dos Portadores de Deficiência.....	23
1.2.3 Legislação	28
1.3 UFJF	45
1.3.1 – Breve Histórico da UFJF	46
1.3.2 – Acessibilidade na UFJF.....	47
1.4 CAEFI	51
2. AS FACES DA ACESSIBILIDADE	57
2.1 O Panorama da Educação Inclusiva no Brasil	58
2.2 Aspectos Metodológicos	Erro! Indicador não definido.
2.3 O que Argumentam os Sujeitos da Pesquisa	80
3. PROPOSTA DE NOVAS AÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UFJF	111
3.1 Acessibilidade Física	111
3.2 A Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional	115
3.3 Acessibilidade Pedagógica	121
3.4 Acessibilidade Atitudinal	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE 1	143
APÊNDICE 2	145
APÊNDICE 3	147
APÊNDICE 4	149

INTRODUÇÃO

Localizada em Juiz de Fora, cidade de porte médio, que, segundo dados de 2010, possuía 516.247 habitantes¹, centro de referência na região da Zona da Mata mineira em atividades como comércio, saúde e lazer, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem apresentado recente preocupação com a acessibilidade. Por ser uma universidade pública, e, portanto, prestar serviços à comunidade, esta deve ser acessível a todos, independentemente de suas condições ou características físicas. Demonstrando tal preocupação, e atendendo à regulamentação do Programa Incluir, que segue as normas do Edital Incluir nº 04/2008, desde 2009, foi criada a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), que tem por objetivo criar, melhorar e divulgar as condições de acessibilidade tanto físicas quanto pedagógicas na universidade.

Sou formada em Fisioterapia pela Universidade Federal de Juiz de Fora desde março de 2003. Minha trajetória profissional se iniciou na área de saúde. Trabalhei no Centro de Equoterapia Santa Rita, em Juiz de Fora - MG, onde atuava como fisioterapeuta de uma equipe formada também por fonoaudiólogo, psicólogo e pedagoga.

Durante o tempo em que trabalhei com equoterapia, fiz parte de uma equipe multidisciplinar em que um dos membros era pedagogo. Como os objetivos principais do trabalho pedagógico feito pela equipe eram a inclusão e adaptação das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) ao ambiente escolar, incluindo entre estas não apenas aquelas com deficiências físicas, mas também as que apresentavam algum grau de dificuldade de aprendizado, sendo que o sucesso de cada criança dependia da atuação em conjunto de toda a equipe. Fui, assim, apresentada, ainda que tangencialmente, aos desafios do universo educacional.

Foi também a minha atuação na equoterapia que despertou meu interesse pela temática da inclusão como um todo. No Centro de Equoterapia, atendíamos a todo tipo de paciente que geralmente precisavam se (re)adaptar à vida em sociedade após sequelas de acidentes ou incidentes neurológicos. E o que mais me chamava a atenção eram os jovens e crianças, que além das dificuldades exercidas

¹ Informação retirada do site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

pelas barreiras físicas, ainda precisavam vencer obstáculos atitudinais na escola, entre os colegas e dentro de suas próprias famílias.

Em 2005, fui nomeada para o cargo de Fisioterapeuta da Prefeitura Municipal de Rio Preto – MG, onde atuava no ambulatório da cidade atendendo a todas as áreas da fisioterapia. Os casos mais frequentes eram de pacientes com sequelas neurológicas, principalmente crianças e adolescentes, uma vez que, a Prefeitura tinha uma parceria com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade.

Em 2011, fui nomeada para o cargo de Assistente Administrativo da Universidade Federal de Juiz de Fora, estando, atualmente lotada na PRORH. Este vínculo trouxe mais conhecimentos sobre a gestão da UFJF, o que contribuiu com minha pesquisa. Antes de ingressar na UFJF, nunca tive a oportunidade de trabalhar na área educacional, a não ser superficialmente no período em que atuei na equoterapia.

Ao ingressar no PPGP optei por estudar como se organiza a política de inclusão e acessibilidade física, pedagógica e atitudinal da UFJF, levando-se em consideração minha formação profissional na área de Fisioterapia, o que provocou meu interesse pelo tema. Considerando que a inclusão deva ocorrer em todos os níveis de ensino e no mercado de trabalho, considerando ainda que as barreiras que os portadores de necessidades especiais encontram são inúmeras, e os obstáculos enfrentados por eles são ainda maiores do que os defrontados pelos estudantes sem deficiência, pretendo analisar como a política de inclusão da UFJF contribui para melhorar a acessibilidade de alunos e servidores com deficiência.

É importante considerar que a UFJF deve ser acessível não apenas a seus alunos e servidores, mas também à comunidade, uma vez que a universidade é utilizada pelos moradores da cidade de Juiz de Fora para diversos fins, tais como: local de lazer, para prática de atividades físicas, como ponto de encontro nos finais de semana, além dos diversos cursos que prestam serviços à comunidade. Além disso, as atividades ofertadas pela UFJF à comunidade não se restringem apenas ao seu campus, mas também a unidades localizadas na região central de Juiz de Fora, entre elas: o Fórum da Cultura (que oferece exposições culturais, cursos e peças de teatro voltadas a crianças, adultos e terceira idade), o Museu de Arte Moderna – MAM (que oferece exposições de arte voltadas a todos os públicos), o Hospital Universitário – HU (que oferece atendimento médico, hospitalar e

fisioterápico), o Jardim Botânico (que oferece oportunidades de pesquisa, extensão e ainda receberá visitantes da comunidade).

Porém a própria instituição, em Relatório da Comissão Própria de Avaliação - CPA (UFJF, 2012), observou que ainda existem lacunas a serem preenchidas quando se trata de garantir a acessibilidade física e pedagógica a seus alunos, servidores e à comunidade de modo geral. Pode-se observar um avanço na autoavaliação da instituição do período de 2009-2011 em relação ao período anterior 2006-2008, uma vez que neste não foi possível notar preocupação da comissão de avaliação com relação à acessibilidade, enquanto que naquele esta preocupação já se evidenciou.

Para fins desta dissertação, levar-se-á em consideração os principais tipos de deficiência encontrados nas universidades, a saber:

- Deficiência visual: é a perda parcial ou total, congênita ou adquirida da visão. Entre as principais dificuldades encontradas pelos deficientes visuais estão a orientação no espaço, a leitura e a escrita.
- Deficiência auditiva: é a perda parcial ou total, congênita ou adquirida da audição. Os deficientes auditivos encontram dificuldade de orientação e de comunicação com os ouvintes.
- Deficiência física: é a perda ou incapacidade de um membro ou parte do corpo, de modo a afetar a mobilidade ou coordenação motora, associada ou não à fala. A dificuldade de locomoção independente de auxílio está entre as principais queixas dos deficientes físicos.

Serão considerados os tipos de deficiência citados acima pelo fato de serem estas que predominam no ambiente acadêmico, além de serem as que normalmente são contempladas na legislação a respeito do tema. Porém, existem outros casos de NEE que aparecem com menos frequência nas universidades. No caso da UFJF, os casos de deficiência mais comuns são, segundo a coordenadora do CAEFI, deficiência visual, auditiva, física e alguns transtornos mentais leves.

Entretanto, até que ponto a UFJF é acessível a todos? Os alunos deficientes que ingressam na universidade conseguem vencer todas as dificuldades e concluir o curso? Além das barreiras físicas, quais são os principais desafios enfrentados pelos deficientes? E no que tange aos servidores deficientes, como eles são

encaminhados ao ingressarem na universidade? Existe algum critério específico que defina em qual setor os servidores deficientes irão trabalhar?

O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF, assim como propor melhorias nas condições de acessibilidade na instituição.

Entre os objetivos específicos, o presente trabalho irá primeiro analisar se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e de seus alunos e servidores com deficiência, e também as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores com deficiência que ingressam na instituição.

Sendo assim, esta dissertação será dividida em 3 capítulos, sendo que o capítulo 1 é descritivo, além de trazer um histórico sobre as políticas de inclusão no Brasil e no mundo, e também das políticas de inclusão da UFJF.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica a respeito do tema da acessibilidade, baseando-se principalmente nos seguintes autores: Araújo e Hetkowski (s.d.), Beneti (2006), Censo Escolar de 2006 e de 2010, Delors (1999), Duarte (2009), Grisendi (2011), Manente (s.d.), Mansini e Bazon (s.d.), Mazzoni *et al* (2001), Reis (2010) e Souza (2010). Além disso, foi feita uma análise baseada em entrevistas realizadas com atores da UFJF envolvidos com a política de acessibilidade no âmbito da instituição, dentre os quais, temos um profissional de nível superior e especialista em infraestrutura, um gestor na área de acessibilidade e um docente especialista, além de alunos e servidores com deficiência.

O capítulo 3, o plano de ação educacional (PAE), por sua vez, traz propostas de ações que visam à melhoria da acessibilidade física, pedagógica e atitudinal no âmbito da universidade.

1 ACESSIBILIDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E A UFJF

Este capítulo se dedica a uma descrição do caminho percorrido pelas políticas de inclusão e acessibilidade no Brasil, além de uma breve exposição das tendências mundiais no que diz respeito a tais políticas.

Faz-se aqui, ainda, um breve histórico a respeito da aquisição dos direitos dos deficientes, com ênfase nos avanços no campo educacional, e, posteriormente tratamos das políticas de acessibilidade na UFJF.

1.1 A Universidade no Brasil

Durante os tempos do Brasil Colônia, apenas os jovens provenientes de famílias ricas e que podiam ir à Europa para concluir seus estudos frequentavam a Universidade. Os Jesuítas chegaram a buscar uma autorização para iniciar o Ensino Superior no Brasil, porém não obtiveram sucesso (PEREIRA, 2007 *apud* DUARTE, 2009)².

Foi apenas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, que surgiu a necessidade de promover a educação técnica e superior no país. Surgem, então, durante a monarquia apenas alguns cursos profissionalizantes que ainda não possuíam o caráter de universidade. Os pioneiros foram o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, criado por decreto³ de 18 de fevereiro de 1808, e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar do Rio de Janeiro, criada em novembro do mesmo ano. Posteriormente, esses cursos dariam origem às Faculdades de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do

² PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e Universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

³ A implantação do Curso Médico de Cirurgia na Bahia, o primeiro do Brasil, foi oficialmente autorizado pela Carta Régia dirigida a D. Fernando José de Portugal, Governador e Capitão General da Capitania da Bahia (DUARTE *et al.*, 2009, P.191)

Rio de Janeiro (UFRJ) respectivamente (VILLANOVA, 1948, p.8 *apud* FÁVERO, 2006)⁴.

Ainda, durante a monarquia, são criadas a Academia Real da Marinha e Academia Real Militar com sua Escola de Engenharia da UFRJ. Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, Benjamin Constant, com sua influência na política educacional, aprova decretos que favorecem os cursos superiores. Em 1892, o Código das Instituições de Ensino Superior, aprovava a criação de Cursos de Ensino Superior, porém não previa a criação de Universidades como destaca Duarte (2009).

A primeira universidade no modelo que temos hoje, reunindo vários cursos de nível superior, foi a Universidade de Manaus, criada em 1909. Em 1912, surgiu a Universidade do Paraná, que não durou mais de 3 anos. Antes disso, houve alguns ensaios que não saíram do papel, como um projeto que em 1843 pretendia criar a Universidade Pedro II, e, posteriormente, em 1847 para criar o Visconde de Goiânia (SOUZA, 1991).

Em 1920, com a união dos cursos superiores existentes no Rio de Janeiro surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, que posteriormente viria a ser denominada Universidade do Brasil (em 1937) e em seguida Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, em 1965) (SOUZA, 1991). Ainda na década de 20, com a Reforma Universitária, foi criada a Universidade de Belo Horizonte, em 1927, e na década de 1930, a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade de Distrito Federal, em 1935 que na época localizava-se no Rio de Janeiro (FRAGOSO FILHO, 1984).

A partir do Regime Militar de 1964, viu-se a necessidade de aumentar as vagas nas universidades, e assim, novas universidades foram criadas. Nas décadas seguintes, o número de universidades públicas e privadas teve um aumento significativo até os anos 80, quando houve quase que uma estagnação, voltando a crescer na década seguinte com o período de governo que foi de 1995 a 2002 (MARTINS, 2000).

O governo do período entre 2002 e 2010 caracterizou-se pela democratização do acesso à educação, o que ocorreu pelo acesso às universidades através do

⁴ VILLANOVA, José (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países *apud* FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, n.28, p. 17 a 36. Curitiba, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e pelo Prouni⁵ (Programa Universidade para Todos). Outra iniciativa deste governo foi o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) (LIMA *et al*, 2011) que teve como uma das metas, a ampliação de vagas nas universidades públicas.

No ano de 2008, o MEC deu um passo importante com relação à inclusão dos portadores de necessidades especiais nas Universidades: o Programa Incluir, regulamentado pelo edital Incluir nº 04/2008. O mesmo tem como principal objetivo promover a acessibilidade de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de modo a garantir a integração das pessoas com deficiência à vida acadêmica através da eliminação de barreiras comportamentais, arquitetônicas, de comunicação e pedagógicas.

O Programa Incluir estimula a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades, com o intuito de facilitar o acesso dos portadores de deficiência a todos os locais e ações das IFES. Ele cumpre o disposto no Decreto nº 5.296/2004 que trata da promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com a mobilidade reduzida, e do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

1.2 As Políticas de Inclusão e Acessibilidade no Brasil

Este item tem como objetivo descrever as políticas de inclusão e acessibilidade que vêm sendo adotadas no Brasil. Inicialmente, tratamos a questão da nomenclatura, uma vez que a denominação utilizada ao longo do tempo para se referir aos deficientes tem uma relação direta com o tratamento dispensado a estes, e também com a imagem que a população e o governo têm das pessoas com deficiência.

Sendo assim, no início do século XX, os deficientes eram tidos como incapazes ou inválidos, uma vez que não se acreditava que eles poderiam ser úteis à sociedade e, deste modo, eram excluídos, tanto do campo educacional como do

⁵ O Prouni concede bolsas de estudo em universidades privadas a estudantes de baixa renda. Os critérios para a concessão das bolsas baseiam-se no resultado do Enem e em comprovação de renda. Mais informações no site: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

mercado de trabalho. Araújo e Hetkowski (s.d.) denominam o período anterior ao século XX como “fase da exclusão”, justamente pelo fato de os deficientes serem totalmente excluídos de qualquer tipo de educação formal. Os mesmos autores citam ainda que, no início do século XX, houve a “fase da segregação”, pois os deficientes eram alfabetizados separadamente das outras crianças, em instituições específicas para este fim.

Atualmente a deficiência não é mais impedimento para uma vida produtiva, prova disso são as exigências feitas pela própria legislação de adaptações que facilitem o acesso dos deficientes em locais públicos, escolas, universidades, dentre outros. A legislação acompanha esta nomenclatura, inclusive no que diz respeito às ações de acessibilidade dos deficientes. Araújo e Hetkowski (s.d.) denominam a fase posterior à década de 1970 como “fase da integração” por ser marcada pela inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Posteriormente, serão feitos alguns comentários sobre o histórico e as iniciativas que culminaram na aquisição dos direitos que os deficientes possuem nos dias de hoje.

1.2.1 Questões de Nomenclatura

Ao longo do tempo os termos utilizados para se referir às pessoas com deficiência no Brasil e no mundo foram sofrendo alterações, e esta mudança acompanha os valores de cada época. Houve tempos em que a “incapacidade” foi tratada quase que de modo pejorativo, e outros em que a deficiência era supervalorizada, ou seja, havia o intuito de realçar tal característica. Posteriormente, o cuidado utilizado ao se referir ao termo deficiência era tanto que parecia haver receio em utilizar as palavras (ARAUJO, 2011).

Segundo Sasaki (2003), durante séculos, os portadores de deficiência foram chamados de “inválidos”, pois eram considerados sem valor para a família, para o trabalho, e para a vida em sociedade, incapazes de levar uma vida produtiva em qualquer sentido. Ainda, no século XX, este termo era encontrado em legislações e na literatura e, por tratar-se de uma palavra com denotação demasiado forte, acabava por minorar as pessoas com deficiência.

Do início do século XX até a década de 1960, o termo mais utilizado era “incapacitado” devido ao fato de os portadores de deficiência serem considerados

peças que não possuíam a capacidade de realizarem as atividades do dia a dia. A mídia utilizava muito este termo para se referir às pessoas que retornavam da Segunda Guerra com alguma seqüela.

Entre as décadas de 1960 e 1980, passou-se a utilizar o termo “deficiente” e “excepcional”. O termo deficiente era utilizado para se referir às pessoas com algum tipo de deficiência física, enquanto que excepcional era utilizado para se referir à deficiência intelectual. Neste período, viu-se a preocupação das autoridades em devolver aos deficientes sua dignidade, o que se evidencia na forma mais cortês de tratamento dispensada a eles.

Na década de 1980, mais especificamente entre os anos de 1981 e 1987, passou-se a utilizar o termo “pessoa deficiente”, trazendo a ideia de que a deficiência é uma característica da pessoa. A partir da década de 80, associações em prol dos direitos dos deficientes tornaram-se mais comuns no Brasil e no mundo. Os portadores de deficiência ganharam visibilidade, e foram à luta pela garantia de seus direitos, o que contribuiu para que a sociedade os enxergasse como pessoas iguais a qualquer outra, apesar da deficiência (SASSAKI, 2003).

Ainda, segundo Sasaki (2003), entre 1988 e 1993, tendo em vista a ideia de que a pessoa não é deficiente, e sim portadora de uma condição que a leva a apresentar maiores dificuldades que as outras, foi utilizada a denominação de pessoa portadora de deficiência. Segundo Araújo (2011)⁶, “ ‘pessoas portadoras de deficiência’ tem o condão de diminuir o estigma da deficiência, ressaltando o conceito de pessoa; é mais leve, mais elegante, e diminui a situação de desvantagem que caracteriza esse grupo de indivíduos”.

A Constituição Federal de 1988 utilizou esta terminologia, que passou também a ser adotada nas legislações e políticas referentes ao tema, o que pode ser observado nos artigos 7 inciso XXXI, 23 inciso II e 208 inciso III, respectivamente: “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador *portador de deficiência*”; “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das *pessoas portadoras de deficiência*” e “atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*,

⁶ ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997 - 122 p. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/corde/protacao_const1.asp#Tentativa_de_conceituacao_uma_primeira_abordagem. Acesso em 20 de agosto de 2012.

preferencialmente na rede regular de ensino”, entre outros (Constituição Federal, 1988, art. 7, 23 e 208 grifos nossos).

A partir da década de 1990, a denominação portadores de necessidades especiais passou a ser também utilizada sem necessariamente substituir o termo pessoa portadora de deficiência. O artigo 5º da Resolução nº 2 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) definiu o portador de necessidades educacionais especiais como aquele que possui dificuldade de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, provocados por causas orgânicas ou relacionadas a “deficiências, limitações, disfunções ou condições”, além dos alunos que necessitam da adoção de um código específico para se comunicar e os que apresentam capacidade intelectual acima da média. A partir de então, para simplificar, muitos meios de comunicação passaram a se referir aos portadores de necessidades especiais apenas como pessoas especiais (SASSAKI, 2003).

Ainda no mesmo período, o termo pessoas com deficiência vem sendo cada vez mais utilizado, pois permite o esclarecimento de que a pessoa possui uma deficiência, sem, portanto, utilizar um termo pejorativo, ou tentar camuflar a condição de deficiente da pessoa, como por exemplo quando se utilizava o termo pessoas especiais ou portadores de necessidades especiais. Este termo foi oficialmente determinado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU em 2003. No Brasil, o termo foi oficializado pela Resolução nº. 1, de 15 de novembro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE:

Art. 2º – Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:

I – Onde se lê ‘Pessoas Portadoras de Deficiência’, leia-se ‘Pessoas com Deficiência’ (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010, Artigo 2º inciso I).

Nota-se, portanto, que a própria legislação busca adequar-se à terminologia que deve ser utilizada para designar os deficientes. Desse modo, fica esclarecido que a deficiência é uma característica da pessoa, e não uma situação que necessite ser escondida ou camuflada.

1.2.2 Histórico das políticas de inclusão e acessibilidade dos Portadores de Deficiência

Primeiramente, cabe salientar que pessoas com deficiência não são exclusivamente pessoas com dificuldade de locomoção, mas também com deficiências intelectuais, auditivas, visuais e mistas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a “incapacidade” caracteriza-se pela situação física de uma pessoa que pode causar uma limitação na realização de suas atividades, e neste caso a “incapacidade” pode ser considerada uma “deficiência”. Logo, a incapacidade depende do modo como o portador de deficiência lida com o ambiente em que vive. Caso haja também uma limitação à sua vida social, a “deficiência” é classificada pela OMS como “desvantagem” (OMS, 2001).

Araújo (2009) afirma que para ser considerado deficiente é preciso que a pessoa não consiga se integrar à vida social, permanecendo à margem da convivência em sociedade devido à sua limitação. Para o autor, aqueles que tenham qualquer tipo de alteração física que não os impeça de se sentirem parte da sociedade não devem ser considerados deficientes. Porém, juridicamente, de acordo com o Decreto 3298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, a falta de um membro ou qualquer outra limitação física que dificulte as atividades do dia a dia, mesmo que não sejam consideradas como impeditivas pelo seu portador, são deficiências, e devem ser tratadas como tal, para fins de garantir os direitos da pessoa com tais características.

Apesar de existir discordância a respeito do critério que deva ser utilizado para considerar uma pessoa como deficiente, compreendemos que o simples fato de possuir uma limitação física, independente do impedimento que tal deficiência provoque na pessoa que a possua, é suficiente para que os direitos desta pessoa sejam garantidos e que ela seja, sim, considerada deficiente. Muitas vezes, o portador de deficiência se sentirá completamente integrado à vida em sociedade, porém sua limitação física acarretará em uma maior dificuldade para a realização de suas atividades da vida diária, mesmo que a própria pessoa não admita, ou não se perceba como deficiente.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) divide a deficiência em um “modelo médico” e um “modelo social”. O primeiro define que a incapacidade seria causada por um transtorno de saúde, como, por exemplo,

algum trauma ou doença. O segundo, por sua vez, define que a incapacidade é criada por códigos presentes na sociedade e que dificulta a integração do indivíduo na vida social. Sendo assim, segundo este modelo, a incapacidade é decorrente de atitudes, que podem ser corrigidas por ações políticas. A CIF integra estes dois modelos em uma abordagem “biopsicossocial” da deficiência (CIF, 2004).

Durante muito tempo, o destino dos portadores de deficiência foi o isolamento. Apenas no século XIX foram criados locais destinados ao atendimento a deficientes visuais e auditivos. Somente estas duas deficiências foram abordadas pelo Estado, uma vez que se acreditava serem os portadores destas deficiências os únicos com a possibilidade de serem inseridos no contexto educacional e no mercado de trabalho. As primeiras instituições de ensino destinadas ao atendimento de deficientes visuais e auditivos foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, existente até os dias atuais com a denominação de Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1856, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (LANNA, 2010)

Cabe salientar, entretanto, que a criação do “sistema Braille” em 1825, por Louis Braille, foi um marco na educação de crianças deficientes visuais (BENETI, 2008). Porém no Brasil, apenas em 1962, com a Lei nº 4.169 que o uso do Braille para leitura e escrita dos deficientes visuais foi oficializado, como também o Código de contrações e abreviaturas Braille. Além disso, em 1978, a Lei nº 6.538 trouxe em seu artigo 47 a regulamentação do cecograma⁷, que é uma modalidade de correspondência impressa em alto relevo para uso dos deficientes visuais.

No que tange aos deficientes auditivos, os primeiros registros do uso da linguagem de sinais são datados de 1644 (RAMOS, 2009), porém, no final do século XIX, tal linguagem chegou a ser proibida na educação dos deficientes auditivos, pois acreditava-se que prejudicava a oralização destas pessoas. Esta fase ficou conhecida como ouvintismo, pois imprimia àqueles que não possuíam a audição normal a necessidade de se comportar como ouvintes (LANNA, 2010).

Segundo Lanna (2010), foi a partir deste movimento que os deficientes auditivos começaram a se associar para defender seus direitos e recuperar sua identidade, representada pela linguagem de sinais. Na década de 50 foram criadas várias associações de surdos, como a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo

⁷ Denomina-se cecograma qualquer correspondência ou material impresso em relevo para uso dos cegos.

(1954), a Associação de Surdos de Belo Horizonte (1956), a Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro (1959), entre outras. A partir de 1991, os deficientes auditivos ganharam o direito de ter os locais preparados para recebê-los identificados pelo Símbolo Nacional de Surdez (Lei nº 8.160/91).



Figura 1: Símbolo Nacional de Surdez

Fonte: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis⁸.

As primeiras organizações que cuidavam da saúde das pessoas portadoras de deficiência, e não mais pautadas exclusivamente na educação, foram criadas no Brasil em 1932 e eram chamadas Sociedades Pestalozzi. Posteriormente, em 1954, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o mesmo objetivo. Tais associações atendiam a outras deficiências além das anteriormente citadas (LANNA, 2010).

Em 1946, surgiram as primeiras associações voltadas à prática de esportes adaptados a deficientes físicos, o que demonstra que seus interesses iam além da saúde e da educação. No Brasil, as primeiras associações deste tipo surgiram em

⁸ Imagem disponível em: http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=201. Acesso em 1 de novembro de 2012.

1958, trazidas por atletas que após sofrerem lesões iam se tratar nos Estados Unidos, onde tomavam conhecimento das possibilidades de adaptações nos esportes.

Com o tempo, estas associações começaram a apresentar cunho político, principalmente após a década de 70, conforme elucida Lanna (2010, p.35):

Isso ensejou, no final da década de 1970, no contexto da redemocratização do Brasil, o surgimento de organizações de pessoas com deficiência, com caráter claramente definido e com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida.

Além do processo de redemocratização do Brasil que ocorria a partir da década de 1980, a ONU, promoveu em 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A necessidade de apoiar e promover ações que favorecessem a mobilidade e participação social dos deficientes esteve em pauta durante todo aquele ano (LANNA, 2010).

Beneti (2006) traduz bem a trajetória dos portadores de deficiência pelo campo da educação formal ao descrever as fases da educação especial, que muitas vezes se sobrepunham. São elas: a marginalização, o assistencialismo, a educação, visando à reabilitação e, atualmente, a integração e a socialização.

Enquanto, na década de 1980, o objetivo era a integração dos deficientes ao sistema de ensino, a partir dos anos 1990 houve maior preocupação na inclusão dos mesmos. A diferença reside no fato de que a integração tinha por objetivo inserir os alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, sem necessariamente incluí-los nas atividades e convivência com os demais alunos. Sendo assim, eles continuavam segregados, renegados a segundo plano, em meio às crianças ditas normais. A ideia da inclusão trouxe à tona a necessidade de envolvê-los nas atividades escolares e na convivência com os alunos regulares, fortalecendo a importância de os professores adaptarem sua metodologia para atendê-los (SASSAKI, 2003)

Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma multiplicação de centros de reabilitação física em países europeus e nos Estados Unidos destinados às vítimas da guerra. No Brasil, estes centros de reabilitação foram criados na década de 1950 devido ao surto de poliomielite que atingiu o país. Nesta mesma década, foi criado o

primeiro curso de reabilitação para formar fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais no país, em 1956 (LANNA, 2010).

A partir da década de 1960, em função do controle da poliomielite através da vacinação em massa da população, e posteriormente sua erradicação na década de 1980, as principais causas de deficiência passaram a ser os acidentes automobilísticos (CAMPOS *et al*, 2003).

Outro fator que cabe ressaltar é a relação entre a pobreza e a deficiência, segundo dados provenientes do Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes as condições precárias em que vive a população mundial mais carente de recursos aumenta a incidência de deficiências entre esta população. Sendo assim, os países mais pobres são os que têm um maior número de deficientes, causado por fatores pré e pós-natais, sequelas de doenças e, até mesmo a falta de cuidados adequados após acidentes ou catástrofes. Da mesma forma, os países que enfrentam conflitos em seu território também apresentam maiores incidências de deficientes. Por outro lado, para reforçar a relação entre a pobreza e a deficiência, os portadores de deficiência geralmente apresentam menor poder aquisitivo, uma vez que possuem oportunidades desiguais nos campos educacionais e do trabalho, além de terem mais gastos com medicamentos, tratamentos e equipamentos que facilitem sua integração social (Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, 1982).

Segundo dados da ONU, mais de três em cada cinco pessoas com deficiência no mundo vivem nos países em desenvolvimento, e nestes países, 82% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha de pobreza. Ainda, segundo estimativa do Banco Mundial, uma em cada cinco das pessoas mais pobres do mundo tem alguma deficiência. Além disso, segundo o *United Nations Development Program* (UNDP), nos países com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) baixo, 9,9% da população apresenta alguma deficiência, quando o IDH é médio, esta taxa cai para 3,7% e nos países com IDH alto, apenas 1% (UNICAMP, 2009).

1.2.3 Legislação

No Brasil, as legislações⁹ que favorecem os portadores de deficiência são recentes. Em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em seu artigo 475 garantiu o direito ao empregado de ser aposentado por invalidez, enquanto que o artigo 461 do mesmo Decreto-lei garantiu o direito a salários iguais sem distinção, desde que observada a qualidade do serviço prestado. Apesar de ser um avanço para a época, a CLT não trouxe em seu texto alusão direta aos portadores de deficiência. A primeira Lei a tratar do assunto de forma clara foi a Lei nº 4.169 de 1962 já citada anteriormente, a respeito do uso do Braille.

Com o passar do tempo, os deficientes foram conquistando cada vez mais direitos na legislação brasileira. No ano de 1978, a Lei nº 6.538, que trata dos serviços postais, regulamentou o cecograma, conforme citado anteriormente. Ainda no mesmo ano, a Emenda Constitucional n.º 12 trazia o seguinte texto:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

- I- educação especial e gratuita;
 - II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
 - III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
 - IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.
- (EC12, 1978, artigo único)

Na década de 1980 os avanços em favor da acessibilidade foram ainda maiores. Em 1985, foi sancionada a Lei nº 7.405, que tornou obrigatório as edificações adaptadas para entrada e circulação dos deficientes físicos (cadeirantes ou que necessitem da utilização de aparelhos ortopédicos) a afixação em local visível do **Símbolo Internacional de Acesso**. Ainda neste mesmo ano, foi criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a NBR 9050:1985 (Norma Brasileira), que trouxe as medidas a serem seguidas pela construção civil para permitir a acessibilidade de deficientes físicos. Posteriormente, em 1994 esta norma foi substituída pela ABNT NBR 9050:1994, com os mesmo objetivos.

⁹ Os dados relativos à legislação foram obtidos a partir de LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm e de REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades educacionais especiais no ensino Superior e as universidades federais mineiras**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação, Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/5b49e04169ff15b38325792100609557/\\$FILE/disserta%C3%A7%C3%A3o%20nivania%202010%20revisada.pdf](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/5b49e04169ff15b38325792100609557/$FILE/disserta%C3%A7%C3%A3o%20nivania%202010%20revisada.pdf). Acesso em: 5 de outubro de 2012.



Figura 2: Símbolo Internacional de Acesso

Fonte: CEDIPOD – Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência¹⁰.

No final da década de 1980, a Constituição Federal trouxe diversos artigos que, direta ou indiretamente, garantiram direitos aos portadores de deficiência. Exemplificando, o artigo 5º traz em seu texto que “Todos são iguais perante a Lei, *sem distinção de qualquer natureza*, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à *igualdade*, à segurança e à propriedade” (grifo nosso). Além disso, a Constituição Federal garantiu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (artigo 205), com “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206 inciso I). E o artigo 208 inciso III ainda afirma que o Estado tem o dever de garantir às pessoas portadoras de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988).

Já no ano de 1989, a Lei nº 7.853 garantiu os direitos sociais e individuais dos portadores de deficiência, seu acesso a serviços como educação, saúde, trabalho, lazer, etc. Tal Lei reforçou o direito dos deficientes à educação, tornando obrigatória a oferta de educação especial em estabelecimentos públicos (artigo 2º, inciso I c), e

¹⁰ Imagem disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6simbol.htm>. Acesso em: 2 de novembro de 2012.

a matrícula de deficientes em escolas regulares de ensino públicas e particulares (artigo 2º, inciso I, alínea f). Garantiu, ainda, o acesso a cursos regulares de formação profissional (art. 2º, inciso III, alínea a). Além disso, a referida Lei previu a criação de legislação que garanta a reserva de vagas no mercado de trabalho nos setores público e privado aos portadores de deficiência (artigo 2º, inciso III, alínea d). Além disso, a Lei regulamentou, em seu artigo 12, as ações de competência da CORDE (Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência).

Na década de 1990, os deficientes físicos conseguiram ainda mais visibilidade e a criação de Leis que os favorecessem foi ainda mais intensa. No início da década, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo IV, artigo 53, inciso I, afirmou que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (ECA, 1990)

O ECA garantiu, ainda, o atendimento especializado, de preferência oferecido em escolas regulares, aos portadores de deficiência (artigo 54, inciso III), o direito ao trabalho ao adolescente com alguma deficiência (artigo 66), o atendimento em local adequado ao adolescente portador de deficiência que praticar ato infracional (artigo 112, §3º) e, finalmente, em seu artigo 208, inciso II, o ECA assegura a obrigação de cumprimento da Lei, com o seguinte texto:

Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:
II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (ECA, 1990, art. 208 II).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada no mesmo ano, assegurou que:

Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, *deficiências físicas*, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou

de seus representantes legais (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1990, artigo 2, inciso I, grifo nosso).

A Convenção sobre os Direitos da Criança garantiu, também, às crianças portadoras de deficiências físicas e intelectuais o direito de acesso à educação, reabilitação, saúde, lazer e à integração social, resumindo, ao desenvolvimento saudável dentro dos padrões de normalidade (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1990, artigo 23).

Ainda no mesmo ano (1990), a Lei nº 8112 garantiu o direito aos portadores de deficiência a participarem de concurso público, tendo até 20% das vagas oferecidas no concurso reservadas a eles, desde que as atribuições do cargo sejam compatíveis com a deficiência (Lei nº 8112, 1990, artigo 5º, §2º).

Em 1991, vagas no mercado de trabalho mais uma vez são garantidas, dessa vez em empresas com mais de 100 funcionários as quais deverão reservar de 2% a 5% de suas vagas aos deficientes, de acordo com a Lei nº 8.213, artigo 93.

Ainda, na década de 1990, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado pelo governo em 1993, traçou metas a curto, médio e longo prazos para os portadores de deficiência. Em curto prazo, o Programa propôs a garantia de inserção no mercado de trabalho e no serviço público, o acesso a informações veiculadas nos meios de comunicação em massa, e a formulação de políticas de atenção aos portadores de deficiência. Em médio prazo, o Programa pretendia facilitar o acesso dos deficientes à educação e aos espaços urbanos. Já a longo prazo, a proposta era de “Conceber sistemas de informações com a definição de bases de dados relativamente a pessoas portadores de deficiência, à legislação, ajudas técnicas, bibliografia e capacitação na área de reabilitação e atendimento” (PNDH, 1996, p.19).

A possibilidade de locomoção pelas ruas das cidades ficou um pouco mais fácil a partir do momento que os portadores de deficiência conquistaram o passe livre nos sistemas de transporte coletivos em 1994 (Lei nº 8899/94), e o acesso a edifícios e espaços públicos também foi regulamentado mais uma vez pela ABNT, com a NBR 9050:1994. Além disso, o Programa de Eliminação de Barreiras Arquitetônicas e Ambientais, criado pelo Governo Federal neste mesmo ano através da CORDE, vem reforçar os esforços no sentido de promover a acessibilidade.

Seguindo esta tendência, outras leis e decretos foram sendo criados até o final da década de 1990, com tentativas de facilitar a mobilidade e de melhorar a qualidade de vida dos portadores de deficiência. Em 1995, foi regulamentado o benefício de prestação continuada¹¹ aos deficientes e idosos através de Decreto nº 1744 de 8 de dezembro, e os portadores de deficiência tiveram isenção do IPI para aquisição de automóveis pela Lei nº 8989 (artigo 1º, inciso IV e § 1º, 2º, 4º e 5º).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe um capítulo reservado aos portadores de deficiência. O capítulo V da referida Lei tratou da educação especial, garantindo a inserção dos alunos deficientes nas classes regulares sempre que possível, e a educação especial às crianças de 0 a 6 anos (artigo 58), prevendo ainda, a adequação do currículo, métodos e técnicas de ensino e a formação de professores para atender a este público tão especial, além do apoio a instituições privadas sem fins lucrativos que ofereçam educação especial (artigos 59 e 60).

Em 1998, os deficientes auditivos passaram a ter direito ao serviço telefônico, garantido pelo artigo 6º e 10 do Decreto nº 2592. Este instrumento jurídico, através do artigo 10, determinou também que os telefones públicos tivessem altura diferenciada para que pudessem ser utilizados por cadeirantes. No ano seguinte, foi promulgado o Decreto nº 3298 que teve como objetivos integrar as pessoas portadoras de deficiência à vida em comunidade, garantindo o respeito a seus direitos. A seção II do Decreto nº 3298/99 garantiu o acesso à educação especial, e a prioridade de inserção dos portadores de deficiência na rede regular de ensino.

No ano de 1999, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1679, que estipulou que os cursos de nível superior deveriam se adequar para receber deficientes físicos através de adaptações, como rampas de acesso, banheiro adaptado, vagas de estacionamento, telefones, lavabos e bebedouros em altura específica para cadeirantes. Além disso, são necessárias adaptações estruturais para deficientes visuais, como acervo bibliográfico em braile, softwares adaptados e máquina de datilografia braile. Para deficientes auditivos, as exigências foram de intérprete de libras, flexibilidade na correção das provas e informações aos professores sobre as dificuldades que estes alunos podem apresentar.

¹¹ O benefício de prestação continuada é o pagamento de um salário mínimo mensal ao portador de deficiência e ao idoso (acima de 70 anos), desde que comprovem não ter como garantir o próprio sustento ou tê-lo garantido por sua família (Decreto nº 1744/1995, art. 1º)

A partir do ano 2000, mais ações foram estabelecidas visando garantir a aplicação das Leis já vigentes, e alterando algumas delas tornando-as mais modernas e adequadas aos tempos atuais. Seu acesso ao sistema de transporte coletivo interestadual regido pela Lei n.º 8899, de 1994, já citada anteriormente foi regulamentado pelo Decreto n.º 3.691, de 19 de dezembro de 2000. Foi-lhes garantido atendimento prioritário em repartições públicas e empresas concessionárias de serviço público, pela Lei n.º 10048 (artigo 1º). Já a Lei n.º 10098, garantiu-lhes a acessibilidade e eliminação de barreiras em locais públicos, meios de comunicação, edifícios públicos e privados e meios de transporte (artigo 1º). Em 2009, foi incluído nesta Lei a necessidade de adaptação de brinquedos de parque de diversão (artigo 4º, parágrafo único). Mais uma vez, esta Lei reforçou o que já tinha sido estabelecido em outras anteriores a ela.

A Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 2001 estabeleceu que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deveria se iniciar na educação infantil (artigo 1º, parágrafo único). De acordo com a resolução,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure 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 escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CEB 2/2001, artigo 3º).

Logo, entende-se que a educação especial pode ser considerada como um processo que inclui questões pedagógicas e recursos voltados a atender a um público que apresenta necessidades peculiares, mas que apesar disso devem ser inseridos nas classes comuns. Para que esta inserção seja possível, sem prejuízo do aprendizado destes alunos, a resolução CNE/CEB 2/2001 prevê a presença de profissionais capacitados para atenderem a estes alunos além de adaptações no currículo (Resolução CNE/CEB 2/2001, artigo 8º).

A Instrução Normativa n.º 20 da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), regulamenta a fiscalização da relação de emprego dos portadores de deficiência a ser realizada por Auditor Fiscal do

Trabalho, além do cumprimento da percentagem de empregados portadores de deficiência, de acordo com o número de funcionários das empresas, determinado pela Lei nº 8213/91.

No ano seguinte, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – passa a ser nacionalmente reconhecida como “meio legal de comunicação” (Lei nº 10436/2002, artigo 1º), representando um avanço para os deficientes auditivos. Cabe ressaltar que, apesar de ainda não ter sido reconhecida legalmente, anteriormente a este período já havia diversas Leis garantindo a comunicação através da língua de sinais aos deficientes auditivos.

Em 2003, o MEC publicou a Portaria nº 3284, estipulando as condições de adaptabilidade necessárias às instituições superiores para aprovação reconhecimento e credenciamento de cursos. Tal Portaria substituiu a Portaria nº 1679, de 1999, porém com relação aos critérios de adaptabilidade para deficientes físicos, auditivos e visuais não foram feitas alterações.

Em 2004, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED – foi instituído pela Lei 10845, visando “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (artigo 1º, inciso I), além da progressiva inserção destes nas classes comuns (artigo 1º, inciso II).

Os deficientes visuais tiveram, em 2005, garantido pela Lei nº 11.126, o direito de ingressarem com seus cães-guia em ambientes coletivos e meios de transporte. Porém tal Lei foi regulamentada apenas em 2006, pelo Decreto nº 5904, mesmo ano em que ocorreu a I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que teve como objetivos:

- Promover amplo debate sobre questões referentes às pessoas com deficiência, considerando as diretrizes;
- Aprimorar as políticas públicas e a Política Nacional de Integração;
- Estimular a discussão de conceito, valores e práticas sociais de direito à cidadania em ações imediatas;
- Enfatizar a economia com foco na geração de empregos;
- Reconhecer como premissa à riqueza da diversidade como valor fundamental;
- Fomentar plena e livremente, políticas públicas integrais e transversais que incrementem a produção de bens e serviços culturais como fontes de valor agregado (I Conferência

Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, Objetivos).

Com a Conferência, esperava-se que houvesse mais respeito e reconhecimento da comunidade e do poder público com relação aos direitos da pessoa com deficiência. A Conferência centrou suas discussões em torno de temas como acessibilidade tanto urbana quanto informacional (I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006).

O MEC, através da Portaria nº 976/06 tornou obrigatória a acessibilidade aos eventos do Ministério, definindo acessibilidade como:

as condições para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas ou meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (MEC, Portaria nº 976/06, art. 2º).

Além disso, a Portaria dispõe sobre a necessidade de atendimento especializado aos diferentes tipos de deficiência, além de auxílios técnicos através de tecnologias e equipamentos adaptados.

Em 2008, o atendimento educacional especializado (AEE) foi regulamentado pelo Decreto nº 6571, que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611 de 2011, o qual, além do AEE, trata também da educação especial. O documento estabelece as diretrizes da educação especial, entre elas a garantia do ensino fundamental gratuito, medidas de apoio que facilitem o aprendizado das pessoas deficientes e a garantia de uma educação inclusiva e sem discriminação. O Decreto nº 7.611/11 inclui no tema da educação especial além de pessoas com deficiência, também aqueles alunos com altas habilidades. Além disso, ele prevê o envolvimento da família, processo importante na educação dos portadores de deficiência.

Já, no cenário mundial, as preocupações em criar documentos que garantam o direito dos deficientes não era muito diferente do que ocorria no cenário nacional. Em 1948, a Organização das Nações Unidas – ONU – apresenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Este documento, que surgiu numa época pós Segunda Guerra, em que o mundo, assolado pelas imagens da opressão e destruição buscava meios de assegurar a paz entre as nações e entre os seres humanos, garantindo o “direito à vida, à liberdade e à segurança” (Declaração

Universal dos Direitos Humanos, artigo 3) foi assinado por 58 Estados membros durante a Assembleia Geral da ONU que ocorreu em Paris. A DUDH não faz menção direta aos portadores de deficiência, mas dá garantias que indiretamente lhes favorecem, como o direito ao tratamento igual sem distinção de qualquer natureza, assim como a proteção contra a discriminação por qualquer motivo (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 7), somando-se também à garantia de livre locomoção, o que nos remete ao tema da acessibilidade (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 13). Além disso, o “direito à segurança em caso de desemprego, doença, *invalidez*, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle” (grifo **do autor**) é garantido pelo artigo 25.

Onze anos após ter sido assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Estados Membros da ONU unanimemente aprovaram em Assembleia Geral a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pautada em 10 princípios, garantindo o direito à igualdade, à proteção ao desenvolvimento da criança em todas as suas faces: físico, mental, moral, social e espiritual (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959, 2º princípio), à saúde, alimentação e cuidados adequados para o seu desenvolvimento. O princípio 5º faz menção específica à criança portadora de qualquer incapacidade com o seguinte texto: “À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959, 5º princípio)

A ONU apresentou, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, cujo texto trata do direito que estas pessoas têm de serem respeitadas independente de sua deficiência, garantindo-lhes os mesmos direitos das pessoas ditas “normais”. Além disso, esta Declaração garante a proteção dos portadores de deficiência contra discriminação, tratamento abusivo, e também, a proteção a seu bem-estar e interesses. Através desta, a ONU define a pessoa portadora de deficiência como:

aquele indivíduo que, devido a seus déficits físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal (Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975, artigo 1).

Em 1981, a Declaração de *Sundberg*, documento da Unesco assinado em Málaga na Espanha, trata da integração das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade. Apesar de ter sido redigido há 30 anos, este documento trata de temas bem atuais, como igualdade de oportunidades (artigo 5), inclusão na educação e mercado de trabalho (artigo 6), envolvimento da família na reabilitação e educação dos portadores de deficiência, além de apoio às famílias para lidarem com a situação (artigo 8), formação de profissionais capacitados para atenderem às necessidades dos deficientes (artigo 9), o envolvimento da mídia, e seu papel na conscientização da população (artigo 11), a importância da tecnologia (artigo 13), cooperação internacional e banco de dados (artigo 15), e o empoderamento e associações (artigo 2). Além disso, o documento representou uma peça fundamental para a representatividade mundial da Década das Nações Unidas da Pessoa com Deficiência (1983 a 1993) (Declaração de Sundberg, 1981).

A Resolução da ONU 37/52 de 1982, mais conhecida como Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes tem por princípio promover a equidade das pessoas portadoras de deficiência e sua inserção social, permitindo-lhes o pleno gozo da vida em comunidade. Além disso, a prevenção das deficiências desde a gestação também está em pauta no documento (Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, 1982, histórico, item 4). Este, ainda deixa claro que os vários tipos de deficiência existentes (visual, auditiva, física, mental) exigem atitudes diferentes não apenas por parte dos próprios deficientes, mas também por parte dos profissionais que os atendem e da sociedade (item 8). São tratados, também, assuntos como reabilitação, igualdade de oportunidades, além dos princípios adotados pela ONU e por outras organizações internacionais. O documento retrata, também, a desvantagem educacional na qual se encontram as crianças portadoras de deficiência, principalmente as que vivem nos países subdesenvolvidos, e que por esta razão, apresentam oportunidades educacionais limitadas. Apesar de ter sido escrito em 1982, esta situação mudou pouco, principalmente nos países mais pobres. Muitas Leis foram criadas para garantir a inserção dos portadores de deficiência no sistema educacional, preferencialmente na rede regular, porém, em locais mais afastados dos centros urbanos, isso ainda não é uma realidade.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT – em sua Convenção 159, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, promulgada em 1983 e regulamentada no Brasil pelo Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991,

estabelece que os países membros concedam o direito aos deficientes de iguais oportunidades de trabalho, equiparando-se com os trabalhadores sem deficiência. Além disso, os países membros devem manter sua política que trata das oportunidades de emprego dos portadores de deficiência sempre atualizada e revisada. Neste mesmo ano (1983) a OIT aprovou a Recomendação n° 168, que trata do mesmo assunto, porém de forma mais completa, tratando do fornecimento de transporte aos trabalhadores portadores de deficiência, o oferecimento de emprego de tempo parcial para este público, entre outras recomendações.

Ainda em 1983, na Universidade das Índias Ocidentais, na cidade de Cave Hill, foi aprovada por unanimidade a Declaração de Cave Hill, que determina que as pessoas com deficiência são seres humanos como quaisquer outros, e que, portanto, devem gozar do mesmo respeito e dignidade que todos merecem. Segundo o documento, as barreiras que porventura impeçam a acessibilidade dos deficientes devem ser eliminadas (artigo 3), sua inserção social deve ser promovida (artigo 4), além de ações como prevenção, mapeamento da incidência das diferentes deficiências, reabilitação e ajuda com os equipamentos adequados por parte dos governos ou outras entidades (artigo 7).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco – em 1990 redigiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien prevendo em seu artigo 3, que trata da equidade e universalização de acesso à educação, a igualdade de acesso no sistema educacional aos portadores de deficiência. Além disso, o documento traz em toda sua extensão o ideal de promover igualdade de oportunidades e equidade na educação.

A Resolução n° 45/91 da ONU assinada em *Nova York* em 14 de dezembro de 1991 ressalta a importância de se estabelecer uma agenda de ações que visem a equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência, e orienta que a agenda deve ser orientada pela cultura de cada país e que especial atenção deve ser dada aos países em desenvolvimento. Sendo assim, a resolução destaca a necessidade de se criar uma “sociedade para todos”, e estabelece uma data para que isso ocorra: “por volta do ano de 2010” (item 4).

Em 1993, na cidade de Manágua, na Nicarágua, 39 delegados das Nações Unidas reuniram-se com pessoas portadoras de deficiência, suas famílias, profissionais que lidam com a situação e representantes governamentais e firmaram

um compromisso em promover a inclusão social dos deficientes, documentado na Declaração de Manágua. O documento idealizava uma sociedade que promovesse a integração da pessoa deficiente em todos os sentidos: social, educacional, no mercado de trabalho, na família, emocional, e na legislação.

Seguindo a mesma tendência, em 1994, foi dado um passo importante pela ONU, com a Declaração de Salamanca, que enfatizou a necessidade dos países de adotarem a inclusão de jovens e crianças com necessidades educacionais especiais em seus sistemas de ensino. Na Assembleia Geral da ONU em Salamanca estavam representados 88 governos e 25 organizações internacionais, discutindo a necessidade dos países de estabelecerem ações que acabassem com a segregação dos portadores de necessidades especiais no sistema educacional e que praticassem a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca enfatizou a importância da inclusão dos portadores de necessidades especiais nas classes regulares, ao invés de colocá-los em classes especiais, considerando-se que os alunos regulares também são beneficiados com a inclusão. Além disso, a necessidade de treinamento de professores para atuarem na educação inclusiva também é destacada. O documento ressaltou, ainda, a necessidade de oferta de educação básica para adultos portadores de deficiência, uma vez que muitos destes não tiveram acesso à educação no tempo certo por ser a educação inclusiva um tema relativamente novo no cenário mundial.

Temas como reabilitação, integração dos deficientes à vida em comunidade, trabalho e ações voltadas para a saúde também foram abordados na Declaração de Salamanca, apesar da educação ser o tema central. Orientações com relação à administração escolar também fizeram parte do documento, que pregou uma maior autonomia dos diretores de escola, como se pode observar no seguinte trecho:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, item 33).

O documento também considera importante os serviços de apoio educacional estabelecendo uma parceria com profissionais de saúde para atenderem aos alunos. O apoio da comunidade e das famílias também é abordado, uma vez que a educação não é um processo que ocorre apenas dentro da escola, além disso, o apoio que os alunos portadores de necessidades especiais recebe em casa e na comunidade é fundamental para sua autoestima. O papel da mídia também é enfatizado no sentido de promover informações a respeito do problema e atitudes positivas por parte da comunidade. O documento termina fornecendo orientações para que se estabeleçam ações de cooperação internacional e regional de apoio à educação inclusiva. A Declaração de Salamanca é considerada um marco na educação uma vez que, a partir dela, surgiram vários outros documentos nacionais e internacionais, visando à inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais na educação regular.

O Protocolo de São Salvador, um Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, aprovado em 1988 e promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3321, de 1999, trata em seu artigo 6 sobre o direito ao trabalho de todo ser humano, determinando que os Estados Partes adotem medidas que garantam este direito e o treinamento profissional para que todos possam exercê-lo, dando especial atenção aos portadores de deficiência. A educação é tratada no artigo 13, sendo que o inciso 3-e traz o seguinte texto: “Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental.” Ainda, o artigo 18 trata especificamente o direito de proteção aos deficientes, estabelecendo que estes devam receber formação especial e preparação para o trabalho e suas famílias, orientações de modo a favorecer a convivência e o desenvolvimento destes. Além disso, organizações sociais e adaptações urbanas que visem a garantir melhor qualidade de vida aos deficientes também aparecem neste artigo.

Em 1999, a Convenção da Guatemala, nome pelo qual ficou conhecida a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, teve por objetivo suprimir todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiência, e promover sua integração social (artigo 2). Mais uma vez, fala-se em prevenção de todas as formas de deficiência, reabilitação, função da mídia em orientar e dar informações à população de maneira geral, direito à educação e formação profissional. Outro

assunto sempre em pauta quando o assunto é o portador de deficiência, e que também aparece neste documento é a adaptação de veículos e edifícios, mobiliário e vias públicas aos portadores de deficiência, ou seja, a eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas que dificultem sua livre locomoção pelos espaços urbanos.

A Convenção da Guatemala define discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência como

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Convenção da Guatemala, 1999, artigo I, 2-a).

A Carta para o Terceiro Milênio aprovada em Londres, Inglaterra, em 9 de setembro de 1999, faz um apelo aos países membros da ONU para que estabeleçam uma estratégia para que no século XXI os países construam sociedades que integrem as pessoas portadoras de deficiência na vida em comunidade em todos os seus aspectos. A carta trata com uma linguagem simples e de fácil entendimento sobre a importância dos Direitos Humanos para a sociedade do século XXI, e a necessidade de prevenção e tratamento de moléstias que levem à aquisição de deficiências físicas e mentais, e a inclusão das pessoas portadoras de deficiência na vida em comunidade.

Seguindo a mesma tendência, a Declaração de Washington, acordada no mesmo ano, traz em seu contexto a importância de garantir uma “vida independente” aos portadores de deficiência através de ações que já foram incansavelmente citadas nos documentos que o antecedem, como oportunidades educacionais, profissionais, legislativas, inclusivas, além do importante papel desempenhado pelos governos e pela mídia. O enfoque e diferencial deste documento é a ênfase dada ao termo “vida independente”, que inclusive é tratado como nome próprio, representando um movimento das pessoas deficientes pela forma como elas desejam viver.

No ano 2000, as preocupações com o futuro das pessoas com deficiência no terceiro milênio fez parte de um documento intitulado Declaração de Pequim, uma vez que foi firmado durante a Cúpula Mundial das ONGs sobre Deficiência realizada

em Pequim, e que demonstrou preocupação com as discriminações e opressões que as pessoas com deficiência sofrem, determinando que sejam realizadas ações que possibilitem a melhoria na qualidade de vida dos portadores de deficiência.

Neste mesmo ano, a Declaração de Dakar, reforçou a necessidade de se alcançar as metas de Educação para Todos traçadas na Conferência de Jomtiem, dando especial atenção à necessidade de financiamento aos países para que estes possam criar políticas que visem o cumprimento das metas. A Declaração cita que as regiões que apresentam maior risco são o sul da Ásia e África Subsaariana, e determina que tais regiões mundiais recebam mais atenção e recursos, sem deixar de favorecer as demais regiões necessitadas.

A Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva em 2001, enfatiza a importância de se construir espaços acessíveis a todos os seres humanos, independentemente de sua condição física. Segundo este documento, o desenho de ambientes adequados e acessíveis aos portadores de deficiência ao contribuir para o aumento da eficiência de tais ambientes, são úteis para o incremento de capital cultural, econômico e social aos países.

Em 2002, aconteceu em Caracas, na Venezuela, a Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, que diferentemente dos documentos anteriores, caracterizou-se por uma reunião dos próprios deficientes e seus familiares, na luta por seus direitos. A partir desta conferência foi escrita a Declaração de Caracas, onde foi formada uma associação chamada Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, que tem por objetivo promover ações que visem a garantir os direitos das pessoas com deficiência e de suas famílias, além de pressionar os governos latino-americanos a ratificar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.

Ainda em 2002, a Declaração de Sapporo, assinada por pessoas portadoras de deficiência reunidas em Sapporo, no Japão, representando 109 países, pedia paz, uma vez que grande parte das pessoas portadoras de deficiência adquiriram esta condição por serem vítimas de conflitos armados, guerras, e outras formas de violência. Além disso, eles defendem a importância de se associarem para conquistarem seus direitos. Sendo assim, eles defendem seus direitos com relação à

educação inclusiva, à independência em suas atividades do cotidiano, aos direitos humanos, à plena participação política e à conscientização da sociedade a respeito de suas condições.

Outro documento em prol dos portadores de deficiência assinado em 2002 foi a Declaração de Madri, voltada a definir os parâmetros para o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003). O documento traz alguns dos impasses que as pessoas com deficiência vivenciam em seu dia-a-dia, como a invisibilidade social, a falta de oportunidades e as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas perante a sociedade. Além disso, a declaração defende a importância da autonomia das pessoas com deficiência e sua participação ativa nas ações que lhes dizem respeito. Para isso, o documento prevê ações que atinjam a legislação dos países europeus voltadas aos portadores de deficiência, inclusão no mercado de trabalho, apoio às famílias, serviços de saúde, educação e profissionais voltados à inclusão.

No ano seguinte, ocorreu em Quito, no Equador, o Seminário e Oficina Regional das Américas, no qual, foi oficializado a Declaração de Quito que trata sobre a necessidade de eliminar a discriminação às pessoas portadoras de deficiência, além de defenderem a necessidade de se estabelecer uma convenção que “se fundamente nos direitos e princípios internacionalmente reconhecidos e que reflita a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos humanos e o princípio da não-discriminação(...)” (Convenção de Quito, 2003, p. 2). Além disso, o documento trata da preocupação com o fato de 80% dos portadores de deficiência encontrarem-se nos países em desenvolvimento, uma vez que estes não possuem políticas adequadas para oferecerem a estas pessoas as condições especiais de que necessitam, e reiteram a preocupação com a qualidade de vida dos portadores de deficiência.

No mesmo ano, 400 portadores de deficiência provenientes de várias nacionalidades reunidos em Tenerife, nas Ilhas Canárias, na Espanha, no Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente, solicitam que o governo das Ilhas Canárias e da Espanha atuem no sentido de implementar a Declaração de Tenerife na União Européia (UE). Através desta declaração os portadores de deficiência requisitam o direito de responder por suas próprias vidas e de conquistarem o direito de participar plenamente da vida em sociedade. Segundo a declaração:

Vida Independente é um direito humano fundamental para todas as pessoas com deficiência, qualquer que seja a natureza e a extensão do seu impedimento. São elas: pessoas com dificuldades de aprendizagem, usuários e sobreviventes do sistema de saúde mental, crianças com deficiência e pessoas deficientes idosas (Declaração de Tenerife, 2003).

Além disso, os portadores de deficiência pedem que a União Européia se esforce para ampliar sua política de direitos humanos de modo a melhorar a qualidade de vida dos deficientes.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, pela ONU, e promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009 pelo Decreto nº 6.949, representa um compromisso assinado pelos Estados membros da ONU em garantir os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Para fins da Convenção, considera-se “discriminação por motivo de deficiência” como a diferenciação feita à pessoa devido à sua deficiência, e que a impeça de usufruir de seus direitos e liberdades com igualdade de oportunidade com as demais pessoas. “Adaptação razoável” são as adaptações necessárias às pessoas com deficiência para que possam gozar de suas liberdades fundamentais, desde que não ofereçam nenhum tipo de ônus indevido ou excessivo. Além disso, a Convenção define “desenho universal” como a oferta de produtos, ambientes, programas e serviços que sirvam a todos, com ou sem deficiência, sem a necessidade de adaptações ou projetos específicos (Decreto nº 6949, 2009).

O documento estabelece como princípios o respeito à dignidade, à diversidade e à autonomia das pessoas com deficiência, a não discriminação, a inclusão, a igualdade de oportunidades e entre os gêneros, a acessibilidade, e o reconhecimento de que o desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre em ritmo diferenciado em relação às crianças sem deficiência (Decreto nº 6949, 2009, art.3). Além disso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência prevê a educação inclusiva, a providência de adaptações razoáveis para garantir as necessidades individuais de cada aluno e medidas de apoio para garantir o desempenho e inclusão dos alunos com deficiência, além de garantir a adequação da linguagem de modo a facilitar o aprendizado de acordo com a deficiência. O acesso ao ensino superior e à educação profissional também é garantido nos

Estados partes, além da educação para adultos e formação continuada (Decreto nº 6949, 2009, art. 24).

Podemos perceber, portanto, que a acessibilidade está bastante presente nas políticas públicas atuais. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desde 2004, busca atender às normas da ABNT NBR 9050:2004 para garantir a acessibilidade física em suas edificações. No que tange à acessibilidade no campo pedagógico, a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional, criada em 2009, busca meios de garantir aos estudantes portadores de deficiência o acesso e permanência na instituição (CAEFI, 2012).

No caso específico da UFJF, a universidade está fazendo as devidas adequações em seus prédios mais antigos à medida que os alunos solicitam, em contrapartida, as edificações mais recentes já cumprem as exigências legais com relação à acessibilidade física¹². No que tange à acessibilidade informacional e material, a sala multiuso do CAEFI já possui impressora Braille, lupa eletrônica, softwares adaptados¹³, intérprete de libras, e auxílio aos professores que lidam diretamente com os alunos deficientes.

1.3 UFJF

A UFJF¹⁴ é uma universidade pública, localizada na cidade de Juiz de Fora, MG, que oferece cursos de graduação, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além do Colégio de Aplicação João XXIII, que oferece ensinosa fundamental e médio. A universidade investe em pesquisa e extensão, e oferece serviços à comunidade. Entre os serviços prestados à comunidade estão: assistência psicológica, serviços odontológicos, assistência jurídica, esporte e lazer voltado a todos os públicos (crianças e adolescentes, terceira idade, deficientes, e à população em geral), e cursos de idiomas voltados à comunidade, e projetos de engenharia para a população de baixa renda.

¹² Entrevista preliminar realizada com a assessora de imprensa do CAEFI, 2012.

¹³ A listagem completa dos materiais disponíveis na sala multiuso do CAEFI encontra-se no quadro 1.

¹⁴ Informações retiradas do site www.ufjf.br.

O próximo subitem traz um breve histórico da universidade, sua criação, sua missão, além de discorrer sobre a acessibilidade a seus alunos, servidores e aos que forem atendidos por seus serviços. Posteriormente discute-se sobre a acessibilidade na UFJF, e o que tem sido feito nos últimos anos para tornar a universidade mais acessível. Além disso, foi feita uma análise do relatório da CPA (Comissão Própria de Avaliação) no que tange às questões de acessibilidade.

1.3.1 Breve Histórico da UFJF

A cidade de Juiz de Fora já contava com alguns cursos superiores reconhecidos e federalizados, e, em 1960, por meio da Lei 3848/60, estes cursos foram agregados dando origem à Universidade Federal de Juiz de Fora. Os cursos que deram origem à instituição foram: Odontologia e Farmácia, Medicina, Direito, Engenharia e Ciências Econômicas (UFJF, 2012).

Em 1969, a cidade universitária foi construída, e os cursos foram agrupados de acordo com suas áreas afins, dando origem às unidades. A Reforma Universitária, que ocorreu na década de 1960 foi a responsável pela distribuição dos cursos nos institutos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e Instituto de Ciências Biológicas (ICB) (UFJF, 2012).

Atualmente, além dos institutos acima citados, a Universidade conta também com o Centro de Ciências da Saúde (CCS), que abriga os cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia, o Instituto de Artes e Design (IAD), o Centro de Atenção à Saúde (CAS), além do desmembramento da Faculdade de Letras do Instituto de Ciências Humanas (ICH), além de outras unidades acadêmicas.

A universidade hoje possui 10.822 alunos de graduação distribuídos em 35 cursos, 5.539 alunos de pós-graduação distribuídos em 55 cursos de especialização, MBA (Master Business Administration) e Residência, 23 cursos de mestrado e 9 de doutorado. Além disso, a UFJF ainda possui 1.072 alunos distribuídos em seus 10 cursos técnicos e 1.615 alunos de nível médio e fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII. Com relação aos servidores, são 1.144 técnicos administrativos em educação, 769 professores efetivos, 200 professores substitutos e 19 professores visitantes, totalizando 2.132 servidores (Portal UFJF, dados estatísticos, 2012).

Segundo o Estatuto da UFJF, aprovado pela Portaria nº 1.105 de 28 de setembro de 1998, a Universidade tem a finalidade de:

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (UFJF, 1998, artigo 5º).

Para cumprir tal finalidade, a UFJF pauta-se na integração da cultura e formação de cidadãos dotados de valores éticos, no intento de participar do desenvolvimento nacional, aprofundando-se no conhecimento dos problemas socioeconômicos e ambientais da região em que se situa. Além disso, a instituição propõe-se a interagir com a comunidade, e a promover a formação profissional dos seus alunos nos diferentes campos do conhecimento através do ensino, pesquisa e extensão (Estatuto da UFJF, 1998, artigo 6º, I a IV).

A instituição segue os princípios da:

liberdade de expressão através do ensino, da pesquisa e da divulgação do pensamento, da cultura, da arte e do conhecimento; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; gestão democrática; garantia do padrão de qualidade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFJF, 1998, artigo 3º).

A Universidade hoje pode ser considerada uma referência na região da Zona da Mata Mineira, como centro de formação profissional, desenvolvimento de tecnologias e prestação de serviços à comunidade, além da pesquisa e extensão (CPA, 2009).

1.3.2 Acessibilidade na UFJF

A UFJF é, portanto, uma instituição que tem como objetivo a formação de cidadãos conscientes de sua função na sociedade, e deve desta forma promover a inclusão em todos os sentidos, zelando pela eliminação de barreiras e discriminação de qualquer natureza. O artigo 4º do Estatuto deixa claro o que foi explicitado acima através do seguinte texto:

A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana, e terá em vista a realidade brasileira, sendo vedado à Universidade tomar posição sobre questões político-partidárias ou religiosas, bem como adotar medidas discriminatórias ou baseadas em preconceitos de qualquer natureza (UFJF, 1998, art. 4º).

O relatório da Comissão Própria de Avaliação da UFJF no período de 2006 a 2008, lista entre os objetivos da instituição a participação no “desenvolvimento da sociedade brasileira e do seu processo de construção de cidadania e de uma consciência inclusiva.” Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) traçado para o período de 2009 a 2014 prevê entre seus objetivos específicos “estabelecer e implementar uma política de promoção social orientada pelo ideal de inclusão”, o que, segundo o relatório da CPA está sendo cumprido (CPA, 2012, p.18)

Existem propostas e ações realizadas pela UFJF tangíveis à educação inclusiva, como a promoção de acessibilidade nos exames vestibulares, responsáveis pelo ingresso dos estudantes na instituição, o oferecimento de cursos de Libras a alunos e servidores, a aquisição de acervo digital e acervo em Braille nas bibliotecas, projetos esportivos e de lazer para pessoas com deficiência, a promoção de acessibilidade física no campus, como instalação de rampas e elevadores em algumas unidades, sinal sonoro na travessia principal do campus, aquisição de mobiliário adaptado. Além disso, são oferecidos cursos de qualificação para os Técnicos Administrativos em Educação (TAE) com o intuito de melhorar o atendimento às pessoas com deficiência, além da promoção de campanhas que permitam a divulgação dos potenciais e direitos dos portadores de deficiência (CPA, 2012). O PDI propõe ainda a redução de barreiras arquitetônicas e uma política de educação inclusiva e de atenção aos portadores de necessidades especiais.

Porém, segundo o relatório da Comissão Própria de Avaliação (2012), apesar de a UFJF contar com uma coordenação de acessibilidade, nem todas as barreiras que se colocam diante dos portadores de necessidades especiais na instituição foram vencidas.

O PDI apresenta como proposta a melhoria da acessibilidade nas construções mais antigas da UFJF através da instalação de plataformas e elevadores (CPA, 2012). Porém, segundo o mesmo relatório, não consta do PDI a política para atender às exigências legais a respeito da acessibilidade na instituição, sendo esta uma das

propostas feitas pela Comissão de Avaliação. Merece destaque também o fato de as bibliotecas da UFJF não contarem com acervo em Braille, como é exigido pela legislação, sendo este acervo disponível na Biblioteca Municipal que possui convênio com a UFJF, além de softwares e equipamentos específicos aos deficientes visuais que são disponibilizados no CAEFI.

Tendo em vista o fato de nem todas as unidades da UFJF serem acessíveis aos deficientes, a Comissão de Avaliação indicou em seu parecer a necessidade de solicitar junto ao MEC recursos que deem condições de acessibilidade às edificações mais antigas, uma vez que as mais novas já foram construídas de modo que ofereçam acesso aos deficientes (CPA, 2012)

Fazendo uma análise comparativa com o Relatório da CPA do período anterior (2006 – 2008) foi possível inferir que o tema acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência não foi alvo da preocupação da avaliação da instituição. Sendo assim, a avaliação atual representa um avanço aos portadores de deficiência da instituição por demonstrar interesse em realizar melhorias nas condições de acessibilidade da universidade.

A UFJF foi, também, contemplada com o Programa Incluir, edital 04/2008, também conhecido como Programa de Acessibilidade no Ensino Superior, e que tem por objetivo estabelecer a acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) por meio da criação de coordenações de acessibilidade que orientem ações que facilitem a integração dos deficientes à vida acadêmica.

Segundo o Edital para Seleção de Propostas, o Incluir apresenta os seguintes objetivos principais:

Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior e promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (DOU nº 84, 2008, p.39).

O referido edital visava a selecionar propostas das instituições de ensino superior de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade, entendidos como um espaço físico com profissionais responsáveis pela fomentação de ações de acessibilidade na Instituição.

Segundo informações colhidas em dezembro de 2009 (CAEFI, UFJF), a UFJF contava ainda com poucos pontos de acessibilidade física, sendo eles:

- A Faculdade de Direito a qual conta com uma entrada com rampa acessível a cadeirantes, um elevador para acesso ao segundo andar, banheiro e bebedouro adaptado.
- O Instituto de Ciências Humanas (ICH), prédio novo, que conta com rampas de acesso providas de corrimão, banheiros e bebedouros adaptados a cadeirantes, além de vagas reservadas aos deficientes.
- A Faculdade de Farmácia e Bioquímica, que possui acesso a cadeirantes, banheiro adaptado, vagas de estacionamento reservadas a deficientes.
- A Faculdade de Educação com acesso a cadeirantes, banheiros e bebedouros adaptados e elevador para acesso ao segundo piso.
- A Faculdade de Engenharia que possui vagas de estacionamento reservado, portas de acesso ao prédio amplas para permitirem a passagem de cadeiras de rodas, 10 banheiros adaptado, 2 rampas para acesso ao segundo pavimento, e 2 elevadores, sendo um no prédio novo e outro no prédio antigo.
- A Faculdade de Odontologia possui rampa de acesso ao prédio, vagas de estacionamento reservadas para deficientes, elevador para acesso ao segundo e terceiro piso, rampa no interior do prédio para acesso aos anfiteatros, banheiro e bebedouros adaptados.
- A reitoria e biblioteca central que possuem vagas reservadas para deficientes, acesso ao prédio através de portas amplas, rampas de acesso com corrimão, elevador para cadeirantes para acesso ao segundo piso, banheiros adaptados, rampa com piso antiderrapante no interior do prédio.

Apesar de já possuir alguns pontos acessíveis, a UFJF ainda apresenta locais inacessíveis aos portadores de deficiência, sem elevador ou rampas de acesso. Além disso, em alguns prédios o elevador fica trancado para evitar que os demais alunos os utilizem, e quando os deficientes desejam utilizá-lo precisam chamar

algum funcionário ou em alguns casos até mesmo agendar um horário, segundo relata Maria Valéria Andrade, presidente do Conselho Municipal de Pessoas Portadoras de Deficiência (CMPD) em reportagem a JF em Pauta.¹⁵

Ainda segundo a reportagem, o gerente de Projetos de Arquitetura da Pró-reitoria de Infraestrutura (Proinfra), Luiz Hiram Magalhães, elucida que como algumas construções da UFJF são muito antigas, época em que as questões da acessibilidade não tinham tanta relevância, muitas adaptações estão sendo feitas nestes prédios. Segundo Magalhães, alguns prédios que não possuem acesso aos deficientes são o Centro de Pesquisas Sociais, Faculdade de Administração, Faculdade de Serviço Social e a própria Proinfra. Outro problema encontrado pelos alunos deficientes é o acesso entre os pontos de ônibus e os prédios da universidade, que para os cadeirantes precisam ser feitos pelas entradas de estacionamento, o que representa um risco. Segundo Magalhães, estes acessos ainda não receberam rampas pois ainda não foi feita nenhuma solicitação por parte dos alunos. Magalhães ressalta ainda que as moradias estudantis que estão sendo construídas vão dispor de dormitórios para portadores de necessidades especiais.

Além disso, é importante levar em consideração que a acessibilidade na instituição não deve ser voltada apenas aos alunos, mas a todos que necessitem transitar pelas instalações físicas da universidade. A UFJF promove eventos e atividades voltados à comunidade, e pode ser que nestes casos existam pessoas com deficiência que necessitem de condições especiais de acessibilidade, não apenas física, como também atitudinal e informacional.

1.4 Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional – a CAEFI

Criada em 2009, com o intuito de promover ações que visem a facilitar a acessibilidade aos alunos com deficiência na instituição, a CAEFI, presta assessoria aos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF de modo a garantir o

¹⁵ Informações colhidas a partir da reportagem “Prédios da UFJF impedem acesso de portadores de necessidades especiais”, de Nara Salles para o JF em Pauta, publicada em 2 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.jfempauta.com/?p=39969>. Acesso em: 2 de novembro de 2012.

cumprimento das exigências legais que cercam os alunos com deficiência. A CAEFI assim como a Coordenação de Informação Institucional (CII) pertencem à Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI).

Cabe ressaltar que a criação da coordenação de acessibilidade segue uma demanda legal, regulamentada pelo Parecer CNE/CEB 02/2001, que no parágrafo único do artigo terceiro determina que

os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (REIS, 2010, p. 126).

Ainda em 2008, o Decreto nº 6571/2008 segue a mesma linha, estipulando que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (REIS, 2010, p. 126).

Entre as ações da coordenação, encontram-se projetos de extensão, concessão de bolsas para garantir a permanência dos alunos na instituição, auxílio aos professores que lidam diretamente com estes alunos, disponibilização de materiais que facilitem a acessibilidade educacional, além de prestar auxílio a outros setores da instituição que porventura necessitem. O objetivo da Coordenação é superar as barreiras que se interpõem diante dos alunos com deficiência, dificultando sua permanência na instituição.

A CAEFI tem por objetivos:

- Melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da UFJF.
- Assessorar aos cursos de graduação e pós-graduação, bem como a outros setores da UFJF para atenderem as atuais demandas legais.
- Apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área.
- Apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais. (CAEFI, UFJF, 2012)¹⁶

¹⁶ UFJF. Coordenação de Acessibilidade Física, Educacional e Informacional, CAEFI. Disponível em: <http://www.ufjf.br/acessibilidade/caefi/objetivos/>. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

Entre as demandas legais citadas acima, encontram-se a necessidade dos cursos superiores de se prepararem para receber os alunos deficientes, oferecendo-lhes condições de acesso ao conteúdo das aulas, aos materiais utilizados pelos professores, às salas de aula, laboratórios, banheiros, e demais locais de circulação dentro da faculdade, além de oferecer condições de permanência na instituição até o fim do curso, evitando que estes alunos sofram qualquer constrangimento físico, moral ou intelectual. Para isso faz-se necessário que os cursos de formação de professores preparem os profissionais para atender a esta demanda crescente nas escolas e universidades brasileiras. É preciso que os novos professores que se formam tenham condições de atender os alunos deficientes inseridos na rede regular de ensino, e de adequar suas práticas pedagógicas a esta demanda.

Atualmente, a UFJF conta com dois projetos de extensão que têm por finalidade promover a acessibilidade, são eles: Programa de desenvolvimento da atividade motora adaptada – PRODEMA e o Projeto de Extensão Vida e Saúde. Além destes, há ainda um curso de aperfeiçoamento (Atividade física para pessoas com deficiência) e uma Especialização (Esportes e Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência), sendo que todas as quatro atividades citadas acima são geridas pela coordenadora do CAEFI.

Além disso, a coordenação promove eventos que têm característica informacional aos deficientes, sendo o mais recente intitulado **Encontros: gritos de mudança**, constituído por três encontros: **Orientações Técnicas para Aquisição de Cadeira de Rodas, Sexualidade e Deficiência, e Recursos Tecnológicos Acessíveis para o Ensino Superior**. Pode-se observar que o CAEFI demonstra a preocupação de informar os deficientes sobre seus direitos, promover discussões sobre suas dificuldades além de prestar informações também às instituições de ensino superior.

Em 2012, a CAEFI realizou, ainda, minicursos com os temas **Isenção de impostos, Ferramentas digitais para alunos, Deficiência e trabalho, e Universidade e Deficiência**. Os minicursos foram voltados aos alunos com deficiência da UFJF e à comunidade acadêmica e tiveram como objetivo despertar o interesse dos alunos com deficiência para as questões sócio-político-econômicas e educacionais que sua condição envolve de modo a auxiliar o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a acessibilidade.

A CAEFI também promoveu palestras voltadas aos docentes, alunos do nível médio e superior, técnicos administrativos em educação (TAEs), e comunidade, com os temas Inclusão, Acessibilidade, Direitos e Tecnologias. Estas palestras têm o objetivo de promover discussões e análises sobre temas relacionados à acessibilidade, além de difundir informações e fornecer subsídios teóricos sobre o tema.

Além disso, o evento **Festival do Minuto** promovido pela coordenação teve como objetivo abrir um canal de discussões utilizando a arte para promover debates entre alunos e comunidade a respeito da acessibilidade. Os alunos foram convidados a produzir vídeos, havendo uma premiação para o melhor vídeo e certificados para os dez melhores. O Festival teve como tema Universidade Inclusiva, e visava fomentar discussões a respeito da convivência com a diversidade, e da tolerância aos diferentes.

A CAEFI dispõe de uma sala multifuncional localizada na Biblioteca Central para disponibilizar materiais para uso dos alunos e professores. Os materiais disponíveis estão listados no quadro 1.

Quadro 1: Materiais disponíveis na sala multifuncional

Nº de Ordem	Especificação
01	02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD
02	02 Estabilizadores
03	Lupa Eletrônica
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Lupa manual, Lupa Conta – Fio Dobrável e Lupa de Régua

Nº de Ordem	Especificação
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Reglete de Mesa
04	Punção
05	Soroban
06	Guia de Assinatura
07	Globo Terrestre Adaptado
08	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
09	Calculadora Sonora
10	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: CAEFI – UFJF, 2012

A coordenação possui um cadastro dos alunos com deficiência na UFJF, porém este cadastro se baseia em informações colhidas a partir da realização do exame de ingresso na universidade. Logo, trata-se de alunos que se autodeclararam deficientes e solicitam alguma condição especial para a realização da avaliação. Alunos deficientes que porventura não sintam necessidade de condições especiais para a realização do exame não constam do cadastro do CAEFI, o mesmo ocorrendo com os alunos que se tornaram deficientes após o ingresso na universidade ou que vieram transferidos de outras instituições de ensino superior.

Apesar de ser mais voltado ao atendimento aos alunos deficientes, o CAEFI também se dispõe a prestar auxílio aos servidores deficientes que solicitem atendimento. Porém, a coordenação não possui um cadastro destes servidores. Ao estabelecer um diálogo entre comunidade acadêmica e sociedade suas ações beneficiam os deficientes, e promovem a acessibilidade não apenas física dentro dos limites da Universidade, mas também atitudinal, sendo esta última ainda mais benéfica por não ser limitada a espaços físicos.

O primeiro capítulo tratou de definir as questões que envolvem a acessibilidade no Brasil e no mundo. Sendo assim, além de caracterizar os tipos de

deficiência e a maneira como os portadores de necessidades especiais têm sido tratados ao longo dos anos, o presente capítulo retratou também o histórico de ações voltadas a facilitar as atividades cotidianas dos deficientes. Foi dada especial atenção às políticas públicas e legislação que envolvem o tema da acessibilidade na educação.

Com o intuito de avaliar se o ensino superior, especificamente na Universidade Federal de Juiz de Fora, é acessível aos portadores de necessidades especiais, o capítulo 2 visa a investigar a acessibilidade da instituição a alunos e servidores nestas condições a partir da visão de diferentes atores envolvidos, entre eles professores, alunos e servidores da UFJF.

2 AS FACES DA ACESSIBILIDADE

O primeiro capítulo da presente dissertação buscou retratar as questões que envolvem a acessibilidade no Brasil e no mundo. A dificuldade dos deficientes em se locomoverem em locais públicos apresentou uma mudança de atitude, passando da marginalização que se estendeu até o início do século XX para uma proposta mais inclusiva na atualidade, o que pode ser notado pelo avanço na legislação concernente aos deficientes. Atualmente, eles frequentam a escola, chegam às universidades e estão inseridos no mercado de trabalho. Edificações públicas são construídas para facilitar o acesso e locomoção desses. Porém nem sempre foi assim, os portadores de necessidades especiais eram excluídos da vida social, muitas vezes escondidos em suas casas, considerados uma vergonha para as famílias. Na antiguidade, os bebês que nasciam com alguma deficiência eram mortos logo após o nascimento (BENETI, 2006).

Além disso, o capítulo inicial descreveu brevemente as questões da acessibilidade na UFJF e o funcionamento do CAEFI, órgão responsável por garantir a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais na instituição.

Neste capítulo foi feita uma fundamentação teórica a respeito da inclusão dos portadores de deficiência na educação, com foco no ensino superior. Porém, alguns autores que tratam do tema da inclusão na educação básica serão retomados, pois se entende que esta etapa é fundamental para garantir o acesso ao ensino superior. Entende-se, também, que o sucesso escolar no ensino superior depende de uma boa educação básica.

Num segundo momento, analisaremos uma pesquisa de campo composta por entrevistas aos atores que de alguma forma estejam envolvidos com as questões da acessibilidade na UFJF, com o intuito de avaliar as ações da instituição na garantia do acesso e permanência de alunos e servidores com deficiência. Além disso, serão aplicados questionários a alunos e servidores com deficiência buscando analisar as principais dificuldades e facilidades encontradas no acesso e permanência na instituição, identificar se há falhas de acessibilidade em alguma unidade, como é a receptividade por parte de colegas e professores (no caso dos alunos), e dos colegas de trabalho (no caso dos servidores).

Os preceitos que norteiam o capítulo 2 são:

- (1) A análise da acessibilidade física na UFJF.
- (2) A acessibilidade pedagógica na universidade.
- (3) A acessibilidade dos servidores com deficiência na instituição.
- (4) As atividades desenvolvidas pelo CAEFI com o intuito de garantir o acesso e permanência de alunos na universidade.

2.1 O Panorama da Educação Inclusiva no Brasil

Início este subitem, definindo os tipos de deficiência mais comuns de serem encontrados no cenário do ensino superior de acordo com o Censo 2000, são eles:

- Deficiência visual: é a perda parcial ou total, congênita ou adquirida da visão. Entre as principais dificuldades encontradas pelos deficientes visuais estão a orientação no espaço, a leitura e a escrita.
- Deficiência auditiva: é a perda parcial ou total, congênita ou adquirida da audição. Os deficientes auditivos encontram dificuldade de orientação, e de comunicação com os ouvintes.
- Deficiência física: segundo definição da OMS (Organização Mundial de Saúde), “a **deficiência** é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais)” (CIF, 2004, p. 187), logo, caracteriza-se por deficiência física a perda ou incapacidade de um membro ou parte do corpo, de modo a afetar a mobilidade ou coordenação motora, associada ou não à fala. São de origem neurológica, neuromuscular, ortopédica ou de malformações, ou ainda devido à associação de duas ou mais das causas citadas (BENETI, 2006). A dificuldade de locomoção independente de auxílio está entre as principais queixas dos deficientes físicos.

Atualmente, a acessibilidade torna-se cada vez mais uma preocupação corrente entre gestores. No mundo atual não há espaço para a exclusão. Como

visto, a legislação prevê o direito dos portadores de deficiência de se integrarem a todas as atividades da vida, a começar pela educação.

Segundo Mazzoni *et al* (2001), a Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, apresenta um programa que visa à integração dos estudantes portadores de deficiência, através da preparação de servidores, professores e demais alunos para a convivência com os alunos deficientes. Segundo relato do autor, a UEM sentiu a necessidade de criar uma legislação interna que favorecesse a acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais já no exame vestibular, uma vez que até 1998 a universidade não possuía nenhum tipo de adaptação para receber estes alunos, e os próprios assim como suas famílias requeriam condições especiais para a realização das provas. Sendo assim, hoje a universidade já conta com adaptações para deficientes físicos, visuais, auditivos e para aqueles que possuem deficiências múltiplas, não apenas no momento da realização das provas como também em sua elaboração e correção.

O autor observou que o número de aprovações no programa de ingresso referentes a candidatos com esta característica é baixo, e relaciona este fato possivelmente a falhas na educação básica. Uma falha encontrada pelo autor reside na identificação pela UEM dos alunos com necessidades especiais, uma vez que o único sistema de identificação adotado pela universidade ocorre durante a realização do exame vestibular, e apenas pelos alunos que solicitam condições especiais de realização da avaliação. Do mesmo modo, a UFJF, como já foi relatado no capítulo 1, não apresenta uma forma mais eficaz de identificar os alunos portadores de deficiência, adotando o mesmo critério que o citado por Mazzoni *et al*. (2001). Além disso, os alunos incomodam-se mais com as barreiras informacionais que com as barreiras arquitetônicas, sendo a dificuldade de acesso ao material das aulas um problema que atinge ainda mais os deficientes visuais.

Para Delors (1999), a educação para o século XXI deve permitir que os indivíduos se vejam como participantes de uma sociedade, e que estejam sempre abertos a dialogar e a interagir com seus iguais em qualquer parte do mundo. Para isso, é preciso que todos tenham acesso à educação formal, de forma acessível e equânime. Para o autor,

é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender,

além da curiosidade intelectual. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1999, p. 12).

Sendo assim, a inclusão de alunos com deficiência na rede regular expande os horizontes tanto dos alunos deficientes quanto dos sem deficiência. A possibilidade de conviver com a diferença permite que os alunos enxerguem novas possibilidades, e transforma a simples convivência entre os diferentes em um aprendizado. A compreensão mútua apontada pelo autor, a possibilidade de autoconhecimento e de compreensão do outro é alcançada a partir da convivência e interação que a educação permite.

Para que seja possível alcançar a equidade na educação, é preciso primeiramente que os professores estejam preparados para administrar as diferenças e a diversidade em sala de aula. Segundo Duarte (2009), a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 01/2002 determina que os cursos de formação de professores devem oferecer disciplinas que contemplem a diversidade e os conhecimentos relativos às especificidades dos alunos com deficiência.

Delors (1999) divide a educação para o século XXI em quatro pilares: *aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*, sendo este último o mais importante na opinião do autor. Analisando minuciosamente cada um destes pilares, para aprender a conviver é preciso que os alunos saibam respeitar uns aos outros, independentemente das características físicas e intelectuais de cada um. O aprender a conhecer exige dos alunos a capacidade de explorar o ambiente em que vivem, se manter atualizado e desenvolver alguns conhecimentos específicos. Para aprender a fazer é preciso que os alunos desenvolvam habilidades no campo profissional e social, sendo neste último importante que o aluno saiba lidar com a diversidade.

Todos têm mais habilidades para determinada área seja do conhecimento formal ou não, e o “aprender a ser” envolve justamente a percepção destas habilidades e a compreensão acerca de si próprio e do outro.

Grisendi (2011) considera que a diversidade dentro das empresas é benéfica por permitir a troca de experiências entre seus funcionários, e desta forma promover o aprendizado e melhorar a convivência. Do mesmo modo, nas escolas a diversidade permite a troca de experiência entre os alunos, e destes com os

professores, o que acarreta no aprendizado mais efetivo, não apenas dos conteúdos, mas principalmente, no exercício da cidadania. A autora afirma que a diferença entre as pessoas é causa de discriminação e diferenciação, provocando prejuízos morais e materiais. Corroborando com essa ideia, Beneti (2006) relata o quanto a discriminação com o diferente pode atingir as crianças ainda na fase de alfabetização ao dizer que

Durante o período inicial de aquisição da linguagem escrita, esse processo é marcante, separando os que conseguem aprender – elegendo-os a leitores e escritores – e rotulando os demais como incapazes e fracassados. Nesse segundo grupo, encontra-se a maioria das crianças deficientes, portadoras de necessidades especiais; pessoas que acabam ficando relegadas, sem o direito de terem condições de uma maior participação na sociedade letrada que vivem (BENETI, 2006, p.1).

Além disso, Delors (1999) valoriza a igualdade de oportunidades, enfatizando a importância de uma educação ao longo da vida, contínua, na qual as portas da escola jamais se fechariam, nem mesmo para adultos. Tal atitude é vantajosa para os deficientes, uma vez que muitos deles não tiveram oportunidades de estudar na idade certa, ou acabaram desanimando devido às dificuldades encontradas pelo caminho.

Um fator preocupante citado por Duarte (2009) é o baixo índice de pessoas com deficiência com relações formais de emprego, apenas 10,4%, o que pode ser explicado pela falta de oportunidades de acesso à educação formal já citada anteriormente. Podemos observar neste caso um efeito dominó: a baixa escolaridade leva a poucas oportunidades no mercado de trabalho, e a empregos informais. Além disso, o preconceito existente é um fator agravante. Em contrapartida, segundo Duarte (2009), com base no Censo 2000, a taxa de desemprego é maior entre a população sem deficiência (7%) que entre a população deficiente (6,2%), sendo que o referido autor acredita que isto se deve à Lei de Cotas¹⁷ que aumentou as oportunidades oferecidas às pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que, segundo o censo de 2010, as dificuldades apresentadas pelo deficientes em conseguir uma vaga no mercado de trabalho

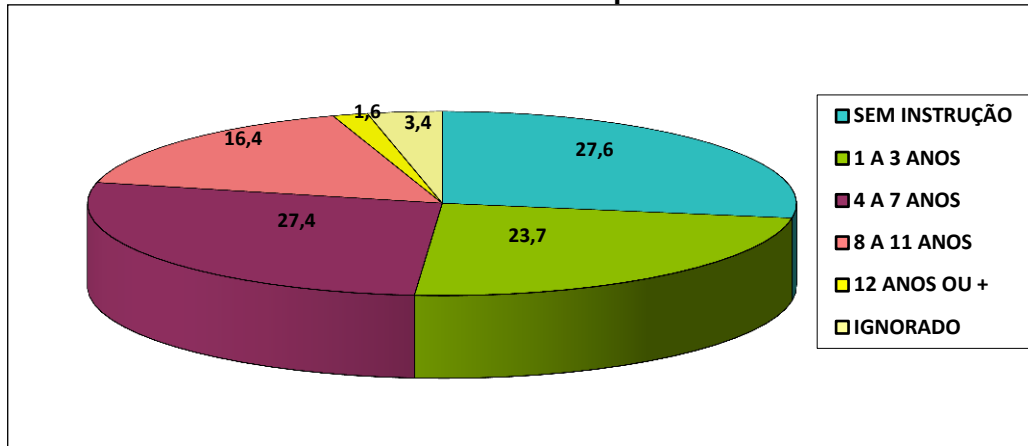
¹⁷ Regulamentada pelo Decreto 3298 de 1999, a Lei de Cotas estabelece que as empresas com um quadro acima de 100 funcionários devem ter uma reserva de vagas que varia de 2 a 5% de acordo com o número de funcionários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

ainda são grandes, quando comparadas ao Censo 2000, citado por Duarte (2009), sendo que 55% das pessoas com deficiência ainda estão fora do mercado, não por opção, mas por não conseguirem uma vaga¹⁸.

É importante considerarmos que para chegar ao ensino superior, o aluno precisa primeiro passar pela educação básica, o que representa um desafio para os portadores de deficiência. Beneti (2006) afirma que a diversidade na escola é importante para o desenvolvimento dos alunos, e que a educação inclusiva se refere à necessidade do sistema educacional se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário. Da mesma forma, Araújo e Hetkowski (s.d.) ressaltam que foi a partir da década de 80 que este ideal da escola de se adaptar aos portadores de deficiência passou a ser difundido. Anteriormente, na década de 70, quando começou a ser difundida a educação inclusiva, eram os deficientes que precisavam se adaptar à escola. Inclusive, os que não se adaptavam não poderiam frequentar as escolas regulares.

Segundo Duarte (2009), a porcentagem de pessoas com deficiência que alcançam oito anos de estudo, o que corresponderia ao ensino fundamental completo se não considerarmos o índice de reprovação, é de apenas 16,4%. Entre os que atingem 12 anos ou mais de estudo, correspondendo ao ensino médio, o índice é ainda menor: 1,6%. A maior parte das pessoas com deficiência varia entre nenhuma instrução (27,6%) e entre quatro e sete anos de estudo (27,4%). Um número um pouco menor, mas ainda alto, é o de deficientes com um a três anos de estudo: 23,7%, o que não corresponde nem à primeira etapa do ensino fundamental. Logo, conclui-se que 78,7% das pessoas com deficiência não chegam a concluir o ensino fundamental, tendo no máximo sete anos de estudo. Estes índices demonstram a dificuldade das pessoas com deficiência de concluírem a educação básica e alcançarem o ensino superior. O gráfico 1 ilustra os índices apresentados acima:

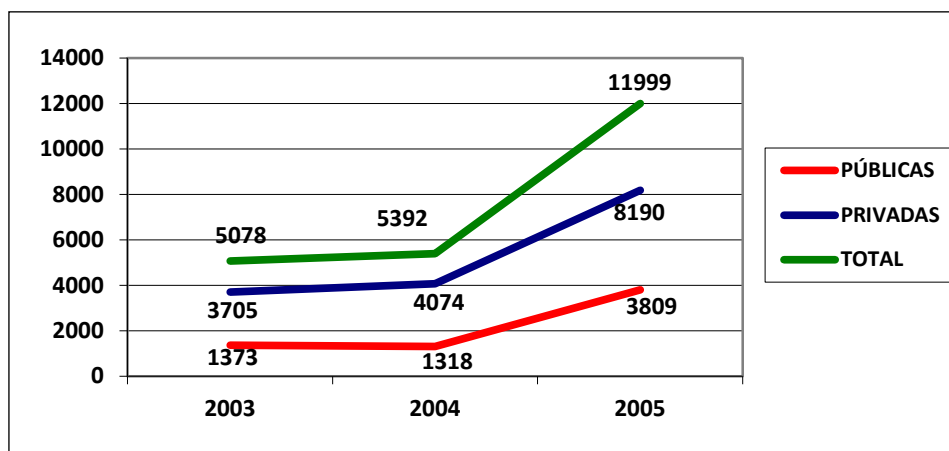
¹⁸ Informações retiradas do site <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/06/censo-2010-mostra-dificuldades-de-deficientes-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em: 30 de junho de 2013.

Gráfico 1: Índice de escolaridade das pessoas com deficiência

Fonte: Centro de Políticas Sociais/FGV, Censo (2000) *apud* DUARTE (2009)

Contudo, o número de matrículas das pessoas com deficiência cresceu de 1998 a 2006, de acordo com Duarte (2009). Observa-se, ainda uma redução das matrículas nas escolas e classes especiais em relação ao número de matrículas nas escolas e classes comuns. De acordo com os dados apresentados pelo autor, baseados no Censo Escolar MEC/INEP (2006), em 1998, o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas e classes regulares não chega a 100 mil, enquanto que o número de matrículas em escolas e classes especiais chegava a 300 mil. Por sua vez, em 2006, o número de deficientes matriculados em escolas e classes comuns se aproximava do número de matrículas nas classes e escolas especiais, ficando ambos em torno de 350.000. O autor apresenta, ainda, dados retirados do site do MEC que demonstram que, em 2008, o número de matrículas nas classes regulares ultrapassou o número de matrículas das classes especiais.

Com relação ao número de alunos matriculados no ensino superior, houve um aumento de 136% nas matrículas de deficientes neste nível de ensino entre 2003 e 2005, de acordo com o Censo da Educação Especial de 2003 a 2005 (Duarte, 2009). O gráfico 2 ilustra o crescimento no número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior entre os anos de 2003 e 2005.

Gráfico 2: Evolução do número de matrículas de alunos deficientes entre 2003 e 2005

Fonte: Censo da Educação Especial 2003 – 2005 *apud* DUARTE (2009)

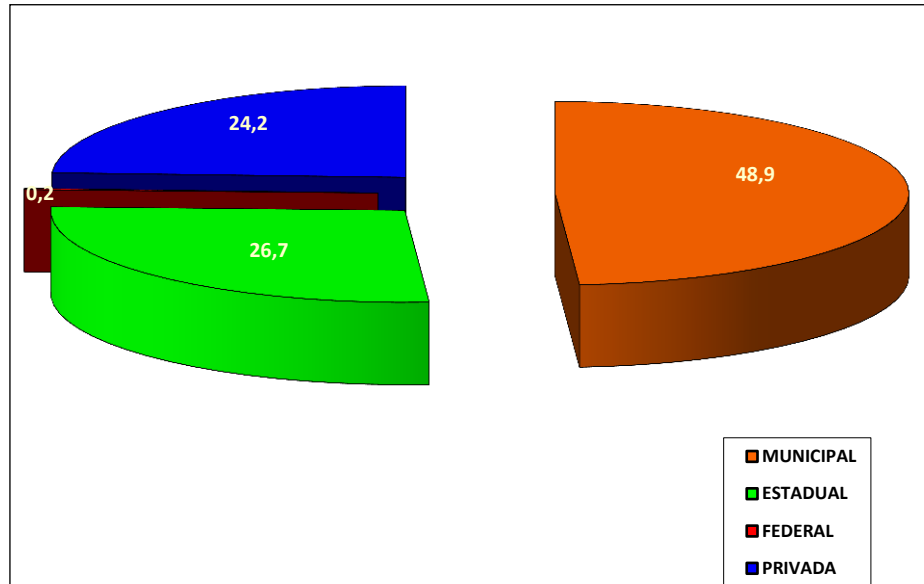
Em contrapartida, o censo escolar de 2010 registrou um aumento de 10% das matrículas de alunos com NEE em comparação ao ano de 2009, segundo dados do MEC, e conseqüente redução de 14% no número de matrículas em escolas especiais e classes exclusivas para alunos com NEE. O presidente do Inep associa este resultado ao processo de inclusão nas escolas públicas regulares iniciado em 2007. Se contarmos também com os alunos de EJA, o aumento de alunos incluídos em classes regulares foi de 25%¹⁹.

A garantia da inclusão dos alunos com deficiência na rede pública contrapondo-se à rede privada também foi exitosa, subindo de 62,7% em 2007 contra 37,3% na rede privada para 75,8% em 2010 contra 24,2% na rede privada neste mesmo ano (CENSO ESCOLAR, 2010).

Entre os alunos com deficiência matriculados na educação básica, seja nas escolas regulares, seja nas escolas especiais, o Censo Escolar de 2010 demonstra que 48,9% estão na rede municipal, 26,7% na rede estadual, 24,2% na rede privada e, apenas 0,2% na rede federal, conforme demonstra o gráfico 3.

¹⁹ Informações retiradas do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em: 30 de junho de 2013.

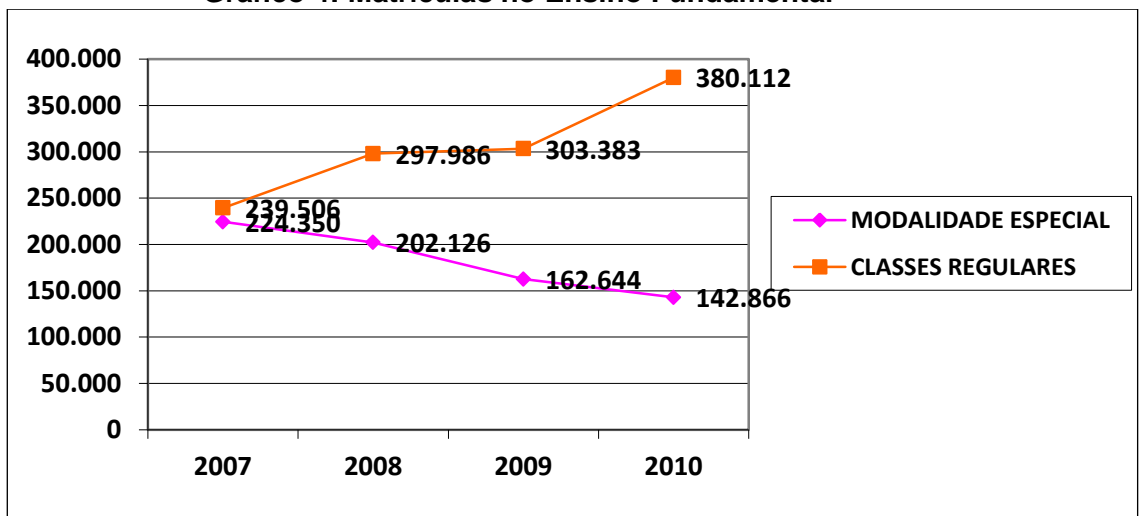
Gráfico 3: Alunos com deficiência matriculados por rede de ensino



Fonte: Censo Escolar 2010 adaptado pela autora.

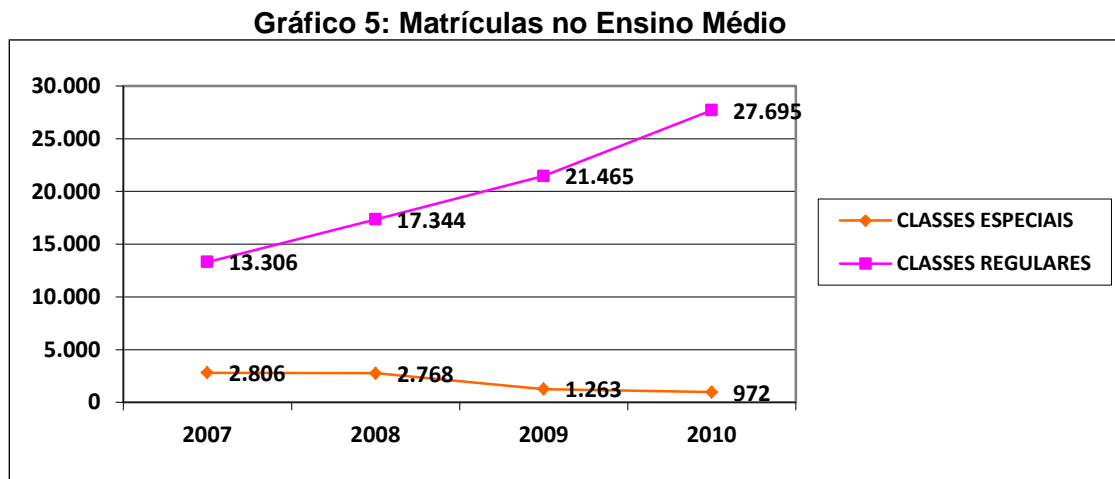
Em números absolutos, o número de matrículas na educação especial no ensino fundamental caiu de 224.350 em 2007, para 142.866 em 2010, enquanto que o número de alunos com deficiência incluídos nas classes regulares subiu de 239.506 em 2007 para 380.112 em 2010 (CENSO ESCOLAR, 2010). Estes valores estão ilustrados no gráfico 4.

Gráfico 4: Matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: Censo Escolar 2010 adaptado pela autora.

No ensino médio, o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares dobrou no período entre 2007 e 2010, reduzindo a menos da metade das matrículas nas classes especiais, seguindo a tendência de redução da segregação no ambiente escolar (CENSO ESCOLAR, 2010). Pode-se observar no gráfico 5 a evolução das matrículas citadas acima.



Fonte: Censo Escolar 2010 adaptado pela autora.

Cabe ressaltar que, em 2010, apenas 3,4% dos alunos com deficiência estavam em classes especiais contra 96,6% incluídos nas classes regulares. Em 2007 esse número ainda era maior, sendo 17,4% dos alunos com NEE matriculados no Ensino Médio segregados em classes especiais, contra 82,6% em classes regulares. No Ensino Fundamental, os avanços da política de inclusão do MEC também foram significativos, observando uma redução do número de alunos com deficiência matriculados em classes especiais de 48,4% em 2007 para 27,3% em 2010, contrapondo-se a um aumento do número de alunos nas mesmas condições nas classes regulares, de 51,6% em 2007 para 72,7% em 2010 (CENSO ESCOLAR 2010).

Contudo, a atuação dos professores dentro de sala de aula interfere diretamente no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos com deficiência. Hoje prega-se que o professor muitas vezes precisa fazer adaptações metodológicas para estimular o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. No período de alfabetização pode ser necessário que o professor utilize adaptações para auxiliar os alunos a superarem as dificuldades de coordenação motora (BENETI, 2006).

Os professores devem ter em mente que cada tipo de deficiência requer uma intervenção diferente. Assim, por exemplo, deficientes auditivos desenvolvem bem a visão e a capacidade de gesticular, enquanto que deficientes visuais desenvolvem melhor a atenção, a memória e a capacidade de se comunicar (Beneti, 2006).

Araújo e Hetkowski (s.d.) consideram que apesar da educação inclusiva já ser praticada nas escolas regulares, os professores ainda estão despreparados para receber os portadores de deficiência, mantendo-os segregados dentro das salas de aula regulares. Para Santana (2003) *apud* Araújo e Hetkowski (s.d.) alguns fatores devem ser observados para que a inclusão seja efetiva:

1. Sensibilização de professores, coordenadores e direção;
2. Sensibilização dos demais funcionários;
3. Conhecimento das diversidades, dos portadores de necessidades educativas especiais/ comportamentos/ possibilidades;
4. Sensibilização com os pais e alunos da escola; adaptações, recursos, sala de apoio. (SANTANA, 2003, *apud* ARAÚJO E HETKOWSKI, s.d., p. 14)²⁰

Manente (s.d.) realizou um estudo com deficientes auditivos separados em três grupos: os integrantes do grupo A tinham curso superior completo ou incompleto, os do grupo B1 tinham nível médio completo e os do grupo B2 ainda não haviam completado o ensino médio. Dentre os participantes do grupo A, o autor concluiu que os fatores facilitadores para o ingresso no ensino superior foram a competência pessoal na escola e o apoio da família e de amigos. Como dificultadores, os participantes apontaram as dificuldades escolares, a falta de apoio de professores e a falta de recursos. Vale destacar que 41% dos entrevistados se referiram às metodologias inadequadas adotadas pelos professores de curso superior e que dificulta seu aprendizado. Destaca-se ainda que o apoio de familiares, colegas e professores são os fatores mais valorizados pelos deficientes auditivos na garantia de sua permanência nos cursos superiores.

²⁰ SANTANA, Juliana. www.contabiliza.com.br, 2003, *apud* ARAÚJO, Kátia S. S., HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão: um direito de todos.** S.d. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?q=INCLUS%C3%83O%3A+UM+DIREITO+DE+TODOS++K%C3%A1tia+Soane+Santos+Ara%C3%BAjo++T%C3%A2nia+Maria+Hetkowski+&hq=inurl:scielo>. Acesso em: 3 de outubro de 2012. – Este artigo trata da inclusão nos meios sociais, entre eles a escola, e trata também da necessidade de adequação do currículo para os alunos com necessidades especiais.

Reis (2010) afirma que os estudos existentes que tratam o assunto da inclusão dos portadores de necessidades especiais geralmente focalizam a educação básica, sendo deficiente a existência de estudos sobre a inclusão no ensino superior. Do mesmo modo, Duarte (2009) cita a escassez de estudos a respeito da inclusão no ensino superior, em contrapartida à existência de inúmeros estudos sobre a inclusão na educação básica, citando inclusive a possibilidade de ser esta uma das causas do aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental, principalmente na rede pública.

Uma razão para a falta de estudos a respeito do tema é o fato de que até a década de 80 as universidades públicas brasileiras eram elitistas, e o ingresso no ensino superior era reservado àqueles alunos provenientes em sua maioria da rede particular e que podiam ter acesso a uma educação de qualidade. Os exames de ingresso nas universidades públicas não levavam em consideração a origem socioeconômica, racial, entre outras necessidades especiais dos candidatos. Foi apenas no final da década de 80 que se começou a pensar na criação de políticas públicas que levassem em consideração a diversidade para o ingresso nas universidades públicas (REIS, 2010).

A evidência de que a preocupação com a inclusão destes alunos no ensino superior é recente é o fato de que na UFJF apenas a partir de 2004 as construções estão sendo realizadas pensando-se na acessibilidade, mesmo ano em que foi criado o Programa Incluir do MEC. Anteriormente a este ano não havia a preocupação de seguir as normas da ABNT quanto à acessibilidade física na universidade apesar delas já existirem. Muitas adaptações ainda estão sendo feitas, como, por exemplo, a instalação de elevadores que possibilitem o acesso ao segundo piso nas unidades mais antigas, o que significa que os alunos com deficiência ainda podem encontrar obstáculos físicos no decorrer do curso. Nota-se, portanto, que a preocupação com a inclusão de alunos com NEE no ensino superior é bem recente, tendo início há menos de dez anos.

Em contrapartida, Souza (2010) ao realizar pesquisa junto à Universidade Federal de Sergipe (UFSE), constatou que aquela instituição ainda não seguia as normas da ABNT (2004) nas adaptações realizadas com o intuito de facilitar a acessibilidade arquitetônica na universidade. Logo, nota-se que nem todas as instituições seguem as normas técnicas para garantir a permanência de seus alunos com deficiência até a conclusão do curso. A autora relata que ações que visem a

promover a acessibilidade física na UFSE só tiveram início em 2006, a partir da participação da UFSE no Programa Incluir, e que ações de acessibilidade pedagógica ainda são raras na instituição.

Oliveira (2007)²¹ *apud* Duarte (2009) acompanhou a trajetória de alunos com deficiência visual da educação básica ao ensino superior e concluiu, contraditoriamente ao que vem sendo dito até aqui, que a deficiência em si não é o fator que dificultou a trajetória escolar destes alunos, e sim, a formação deficiente dos professores e as condições de trabalho destes, o acesso deficiente aos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos pela humanidade, além da falta de mobilização por parte dos deficientes visuais.

Michels (2000)²² *apud* Reis (2010) realizou uma pesquisa envolvendo alunos com e sem NEE, e constatou que há um sentimento de inferioridade por parte dos alunos com NEE, e que os mesmos relatam sofrer preconceito por parte dos professores, o que advém da falta de conhecimento dos mesmos a respeito de suas necessidades educacionais especiais. Seguindo a mesma linha, Santiago (2002)²³ *apud* Reis (2010) realizou um estudo sobre a formação de professores, e concluiu que ainda existe muita dúvida por parte dos professores sobre o que seria a educação para todos e como praticar a educação inclusiva. Tal postura demonstra que a formação dos professores deixa uma lacuna sobre como os profissionais devem se comportar diante dos alunos com NEE.

Ainda sobre este tema, Souza (2010) afirma que o despreparo dos professores para lidar com os alunos com deficiência aumenta a ansiedade destes profissionais e, conseqüentemente, a rejeição por parte deles para com tais alunos. A autora afirma ainda, que os professores:

atribuem aos especialistas em educação especial a responsabilidade pela inclusão de tais alunos, esquecendo que enquanto produtores de conhecimento também é sua missão possibilitar que a pesquisa, o ensino e a extensão sejam condições que contribuam para uma melhor qualidade de vida de todas as pessoas; e que cabe a eles

²¹ OLIVEIRA, Livia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual:** da educação básica ao ensino superior. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

²² MICHELS, Lísia R. F. *A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário.* Dissertação de Mestrado. PUC-RS. Porto Alegre, 2000.

²³ SANTIAGO, Milene C. *A formação de professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão.* Programa de Pós-graduação em Educação. UFJF, 2002. Dissertação de mestrado.

enquanto professores aprender como ensinar levando em conta toda a diversidade humana (SOUZA, 2010, p. 135).

Da mesma forma, Mansini e Bazon [s.d.], concluíram em seu estudo que um dos motivos que dificulta a inclusão é o preconceito existente por parte da sociedade com relação aos estudantes com deficiência. O preconceito causa insegurança nos alunos com NEE, o que acarreta em baixo desempenho por parte dos mesmos.

Além disso, a pessoa deficiente foi tida como incapaz durante séculos, e só recentemente este grupo conseguiu mostrar sua capacidade de fazer parte da camada produtiva da sociedade. Apenas no século passado esta camada da população teve a oportunidade de se inserir no campo de trabalho e no universo da educação formal. Portanto, é normal que ainda pouco se saiba sobre a melhor maneira de incluir estas pessoas nestes universos (profissional e educacional), e sobre como fazer com que eles sintam-se à vontade em um meio do qual, até bem pouco tempo, não poderiam fazer parte. Segundo Reis (2010), a inclusão dos deficientes na educação por si só não é suficiente para que eles se sintam incluídos na sociedade de maneira geral, pois como a própria autora cita:

O que se observa no Brasil são as profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais que acabam por manter e aprofundar os processos de exclusão/inclusão, mas acredita-se que essas desigualdades não poderão ser corrigidas somente pela educação. E, enquanto essas mesmas desigualdades não se reduzirem por processos mais amplos que os específicos dessa área, permanecerá a imposição de se conviver com um sistema educacional também estratificado (REIS, 2010, p.39).

Neste sentido, Duarte (2009) concorda que a simples frequência à escola não é suficiente para que o aluno com NEE se transforme de modo a promover sua inserção no meio em que vive e se aproprie do saber culturalmente constituído pelo seu grupo. Para o autor é necessário que, além de frequentar a escola, haja a interação de fatores políticos e socioeconômicos, além da qualidade do ensino.

Logo, entende-se que além de serem excluídas socialmente, as pessoas com NEE ainda carregam o estigma da deficiência, o que os faz se sentirem ainda mais distantes de uma vida considerada normal. Mas o que seria a normalidade? O dicionário traz a seguinte definição de normal: “o que é como os outros, ou o que é regular, habitual”. Dentro deste contexto, entende-se que a deficiência faz com que a pessoa que a possui seja diferente. O que não significa dizer que a presença de

uma dificuldade maior para a realização de determinada tarefa torne esta pessoa incapaz de realizá-la. Segundo Duarte (2009, p. 108), “o conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo”, podendo ser inferido a partir desta colocação que o que é normal para uma pessoa pode ser anormal para outra.

Sendo assim, o referido autor cita que o conceito de integração envolvia a modificação da pessoa com deficiência para se adaptar à sociedade, e não a adaptação da sociedade para incluir o deficiente. Entretanto, segundo o autor:

normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. (...) Diante disso, chegou-se à conclusão de que a sociedade também teria sua parcela de contribuição para o processo de inserção das pessoas com deficiência. Os sistemas sociais que, durante séculos, não contemplaram as necessidades específicas provenientes das deficiências humanas, teriam de se transformar de modo a atender a todos. (DUARTE, 2009, p.108)

Duarte (2009) menciona a importância da aquisição de autonomia por todos os indivíduos, e o papel da escola para que isto seja possível. E a autonomia referida pelo autor não se restringe unicamente à autossuficiência para a realização das atividades da vida diária, mas também a uma autonomia na aquisição de novos saberes e na prática do conhecimento adquirido. A simples convivência entre diferentes pode ser um passo para que, ao observar o outro, o deficiente sinta-se estimulado a lutar a cada dia por tais conquistas.

Mendes (2006) *apud* Reis (2010)²⁴ afirma que a convivência entre pessoas diferentes no ambiente escolar é benéfica tanto para os alunos considerados normais quanto para os considerados “diferentes”. Daí a importância da inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares, uma vez que tal convivência não seria possível com a segregação destes alunos. Porém, é importante que professores e gestores escolares entendam os benefícios da convivência entre os diferentes, visto que muitas escolas ainda separam os alunos deficientes em salas especiais, promovendo uma segregação dentro da própria escola. Logo, muitos alunos deficientes ainda vivem uma situação muito próxima à vivenciada durante séculos: são obrigados a conviverem apenas com seus semelhantes, e separados dos alunos normais.

²⁴ MENDES, Enicéia. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set-dez 2006.

A legislação brasileira determina como dever do Estado promover as condições necessárias ao atendimento das pessoas com deficiência que desejam ingressar na educação formal, seja no nível da educação básica, seja no ensino superior. A circular do MEC 277/1996²⁵ determina que para que o exame de admissão (à época representado pelo vestibular) seja justo, é preciso observar condições especiais para a realização das provas em caso de alunos especiais, entre elas inclusive, a necessidade de tempo extra para a realização do exame. Além disso, o documento demonstra a preocupação com o fato de que além de garantir a entrada deste aluno na universidade, é preciso ações institucionais que garantam a permanência destes alunos até o fim do curso. E para isso, é preciso ter em mente que os obstáculos enfrentados por eles não são apenas físicos, mas também financeiros, pedagógicos e sociais. Logo, é importante que as ações da instituição com vistas a garantir que os alunos deficientes que ingressam na universidade conseguirão prosseguir com o curso até o fim levem em consideração todos estes aspectos. Moreira (2005) *apud* Reis (2010)²⁶ afirma ser a permanência no ensino superior a etapa mais difícil na trajetória destes alunos. Além de superar suas próprias dificuldades, é preciso que os professores e demais servidores estejam preparados para atendê-los, entender suas necessidades, dispor de recursos pedagógicos para facilitar a inclusão destes alunos. Sendo assim, Souza (2010) afirma existir ainda uma grande distância a ser percorrida entre a lei e a sua efetivação.

Com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, Pereira (2007)²⁷ *apud* Duarte (2009) realizou um estudo na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul com o intuito de estudar o sistema de cotas como facilitador na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e concluiu que, apesar de facilitar o acesso dos alunos com deficiência no ensino superior, o sistema de cotas não contribui para a permanência destes alunos, que na maioria dos casos necessita de condições especiais de ensino e aprendizagem. O sistema de cotas por

²⁵ _____. Ministério da Educação. *Aviso Circular no. 277/MEC/GM, de 08 de Maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

²⁶ MOREIRA, Laura C. *In (ex) clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão*. 2005. UFSM: Cadernos. Edição: 2005 n^o. 25.

²⁷ PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

si só não garante a preparação dos professores e, mais ainda, das universidades para atender a todas as necessidades dos alunos com deficiência.

Quanto a esta mesma questão, Souza (2010) pesquisou sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Sergipe (UFSE), e relatou que no ano de 2008 foi instituída a Resolução 80/2008, que determina que cada curso da instituição deva reservar uma vaga a portador de necessidades educacionais especiais, comprovada por atestado médico. A expectativa seria que a universidade que, em 2009, possuía apenas 10 alunos com alguma deficiência, matricule em 2010 ao menos 90 alunos nesta condição. Um crescimento tão rápido no número de alunos que demandam condições especiais necessitaria de uma estrutura que iria envolver todos os setores da UFS, segundo a autora. Souza (2010) afirma ainda, que, muitos alunos com deficiência já necessitaram migrar para universidades privadas devido à falta de condições de acessibilidade na única instituição de ensino superior público do Estado de Sergipe. Entre os problemas apontados pelos alunos, estavam a burocracia para a resolução de problemas, “indiferença e até mesmo hostilidade de alguns professores” (SOUZA, 2010, p. 131). Do mesmo modo, alunos com deficiência que estudam ou já estudaram na UFSE relataram terem enfrentado “problemas relacionados à acessibilidade cultural ou atitudinal, pedagógica e arquitetônica” (SOUZA, 2010, p.131).

Reis (2010) realizou um estudo sobre a acessibilidade de alunos com NEE em 11 universidades federais mineiras, concluiu que dentre estas 6 já possuíam um núcleo de acessibilidade à época da pesquisa, 4 estavam em processo de formação deste núcleo e apenas uma não possuía um núcleo e nem tinha previsão para criação deste. Em todas elas o processo de criação destes núcleos de acessibilidade ocorreu ou estava ocorrendo entre 2002 e 2010. Cabe ressaltar que uma delas tinha uma comissão de acessibilidade, e não um núcleo propriamente dito.

A referida autora cita, ainda, que os núcleos de acessibilidade foram criados após 2003, ano em que foi promulgado o Decreto nº 3284, que regulamenta quais ações as universidades devem ter para garantir a educação inclusiva. Apenas uma entre as universidades estudadas se antecipou na criação do núcleo de acessibilidade, o qual foi criado no ano de 2002.

A respeito dos núcleos de acessibilidade, Duarte (2009) refere-se à Política Nacional de Educação Especial, que afirma a importância de os professores atuarem na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando a necessidade de se estabelecer

uma formação continuada, além da formação inicial voltada à aquisição dos conhecimentos necessários ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência.

Outro dado que chamou a atenção nesta pesquisa é o modo como as universidades têm acesso aos dados dos alunos com NEE: 9 entre as 11 universidades obtém tal informação no momento da matrícula, 1 delas apenas através de questionário e 1 relatou que obtém tal informação por outros meios. Sendo assim, estas 2 universidades que não aproveitam o momento da matrícula para identificar os alunos com NEE, provavelmente não têm como afirmar seguramente o verdadeiro número de alunos que requerem condições especiais, e identificá-los de modo a oferecer a eles as condições de permanência na instituição (REIS, 2010). Da mesma forma, na UFJF, o CAEFI colhe os dados com relação ao número de alunos com deficiência matriculados na instituição a partir do exame de admissão, o que depende da autodeclaração do aluno como portador de NEE, o que não permite que o órgão tenha segurança com relação ao verdadeiro número de alunos com NEE na instituição. Sobre este aspecto, Reis ressalta que:

o MEC, a partir de 2009, passa a solicitar mais dados sobre o aluno com NEE, vide anexo L. Cada universidade precisa enviar nome, nº de matrícula e CPF do aluno com NEE, o que acreditamos significar que o MEC está interferindo na forma como as universidades estavam colhendo os dados. Esse procedimento de melhoria na coleta de dados, iniciado pelo MEC, é consoante com a hipótese da autora de que a partir da disparidade dos dados encontrados no CENSO, a autodeclaração não poderia ser o único instrumento para indicar se o aluno teria ou não NEE (REIS, 2010, p. 118).

Duarte (2009) relatou que as entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de graduação da UFJF o levaram a concluir que não há informações sobre a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação. Não há como quantificar quantos são estes alunos e menos ainda caracterizar quais os tipos de deficiência apresentados.

Além da possibilidade de existirem alunos que na verdade não têm NEE se autodeclararem com tal, há ainda o risco de alunos com NEE não se identificarem como tal, seja por vergonha, por medo do preconceito ou qualquer outro motivo.

Outro dado importante citado por Duarte (2009) foi o aumento na contagem de pessoas com deficiência a partir do censo de 2000, o que se deve à alteração no

método de contagem dos deficientes: a partir do referido censo não apenas as pessoas que se consideram incapazes foram contadas como pessoas com deficiência, mas também as que declararam possuir alguma dificuldade permanente de locomoção, audição ou visão. Sendo assim, a porcentagem de deficientes por idade acaba sendo mais elevada na população acima dos 40 anos (64,1% do total de deficientes), uma vez que à medida que a pessoa envelhece aumenta o risco de aquisição de algum tipo de deficiência, seja auditiva, visual ou dificuldade de locomoção. A população na faixa dos 20 aos 39 anos, idade mais presente no ensino superior e no mercado de trabalho, representa 21,8% do total de deficientes (Centro de Políticas Sociais/FGV, IBGE Censo (2000) *apud* DUARTE (2009), p. 44) .

Do mesmo modo, Duarte (2009) realizou sua pesquisa em 11 universidades de Juiz de Fora, sendo 10 da rede privada e 1 da rede pública, tendo encontrado a mesma lacuna com relação ao número de alunos deficientes matriculados nos cursos superiores da cidade. Para o levantamento de dados quanto ao número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, o autor utilizou dados do MEC/INEP por não ter sido possível precisar o número exato de alunos com deficiência matriculados nas universidades estudadas.

De acordo com Reis (2010), as universidades federais mineiras ainda não contam com todos os recursos exigidos pela legislação para garantir a permanência dos alunos com NEE. O recurso menos presente nas universidades estudadas pela autora foi o intérprete de Libras. No caso do exame de ingresso nas universidades, todas elas possuem uma estrutura diferenciada para os alunos com NEE, promovendo a acessibilidade para o ingresso no ensino superior.

Em uma das universidades pesquisadas pela autora (Reis, 2010), existe uma comissão permanente de acessibilidade, formada por uma equipe multidisciplinar constituída por membros da área administrativa, recursos humanos e docentes de diversos cursos. Diferentemente da UFJF em que o CAEFI localiza-se em uma unidade específica, a ideia da equipe multidisciplinar é importante por lançar diferentes olhares sobre a questão da acessibilidade, e desta forma ser possível construir uma base mais sólida e que atenda a todas as necessidades da instituição. Além disso, os recursos necessários para aquisição de materiais e realização de adaptações físicas necessárias à garantia da acessibilidade são escassos, segundo conclusões da autora, sendo que a maioria das universidades depende de aprovar projetos no Programa Incluir para aquisição das verbas necessárias. Mas ainda

assim, segundo a autora, o Programa Incluir é um dos maiores facilitadores do processo de inclusão nas universidades federais mineiras. Em contrapartida, o caráter competitivo do Programa torna-se um obstáculo às universidades.

O trabalho em equipe entre o núcleo de acessibilidade e a equipe responsável pela realização do vestibular é outro ponto importante para garantir a permanência dos alunos com NEE na universidade, uma vez que o trabalho em conjunto permite que o núcleo de acessibilidade acompanhe de perto a trajetória acadêmica do aluno com deficiência. Porém, ainda existem mais fatores dificultadores que facilitadores para a inclusão dos alunos com deficiência. Entre eles, destaca-se o desconhecimento por parte de professores e instituições a respeito da legislação e apoio necessários aos alunos com NEE, a falta de condições diferenciadas para a correção das provas de vestibular (fator que dificulta o acesso), a falta de preparo dos professores para lidar diretamente com os alunos deficientes em sala de aula. Além disso, a maioria das universidades dispõe de condições especiais para a realização do vestibular, porém é deficiente no que tange às adaptações necessárias à permanência no curso (REIS, 2010).

No que diz respeito às principais causas de deficiência, Duarte (2009) apresenta a incidência de moléstias como a maior causa das deficiências física, auditiva e visual adquirida, em segundo lugar está os acidentes de trânsito como fator causador de deficiências físicas e acidentes de maneira geral como causadores de deficiência auditiva e visual. O autor observa ainda, que, as principais causas de deficiência auditiva são congênitas, enquanto que no caso das deficiências físicas e visuais predominam as causas adquiridas.

2.2 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e se trata de um estudo de caso, considerando sua peculiaridade da interpretação do fenômeno da acessibilidade em uma instituição de ensino superior a partir das análises institucionais, de atores envolvidos e da legislação pertinente. Gunther (2003) ensina que ao se adotar uma pesquisa qualitativa não existe preocupação em quantificá-las, mas, sim, interpretar nas suas especificidades.

Para Flick (2004) a pesquisa qualitativa favorece a pluralização das esferas de vida nos estudos sociais, por propiciar uma análise diversificada do ambiente e estilos e forma de vida. Para o autor, “esta pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico” (FLICK, 2004, p.18).

Pode-se dizer que o estudo tem caráter qualitativo uma vez que se trata de uma pesquisa que visa interpretar as evidências encontradas, de acordo com os dados obtidos das observações do pesquisador, análise documentais, entrevistas e outros. Subjacente ao método procurou-se, ainda, avaliar a lacuna existente entre os pressupostos teóricos e as ações efetivamente colocadas em prática e que contribuem para melhorar a acessibilidade na UFJF.

O que determina o caráter qualitativo em uma pesquisa não é necessariamente o instrumento utilizado para a coleta de dados, mas sim o referencial utilizado para a pesquisa, e a forma como se faz a análise do material coletado (Duarte, 2004).

Além disso, as análises foram feitas na perspectiva de avaliar as possíveis intervenções que visem a otimizar a acessibilidade na UFJF. Segundo Campomar (1991, p.2), “nos métodos qualitativos não há medidas, as possíveis inferências não são estatísticas e procura-se fazer análises em profundidade, obtendo-se até as percepções dos elementos pesquisados sobre os eventos de interesse”. A afirmativa do autor retrata justamente a intenção da pesquisa, que em nenhum momento foi a de encontrar dados estatísticos, e sim fomentar a ideia da importância da acessibilidade física e pedagógica no ambiente acadêmico, especialmente na UFJF.

No que tange ao método do estudo de caso, Yin (2005) revela que existem algumas situações para sua indicação, sendo; a) pela relevância do estudo objetivando avaliar ou testar alguma hipótese ou modelo teórico; b) por interpretar um fenômeno social que possa ser classificado como único; c) quando se objetiva analisar um fenômeno contemporâneo da vida real.

Motta-Roth e Hendges (2010, p.144) também recomendam o estudo de caso para uma pesquisa “*intensiva de um indivíduo ou grupo (organização, comunidade) com vista a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico*”.

Com base nos argumentos acima descritos, esta pesquisa trata-se de um estudo de caso por ser o estudo da acessibilidade na UFJF um caso específico, na tentativa de retratar o modo como a deficiência e o deficiente são tratados no âmbito desta instituição. Além disso, o estudo da acessibilidade em uma única instituição

não justifica a utilização de métodos quantitativos, uma vez que não é possível medir através dos números o quanto uma universidade é ou não acessível.

Matias-Pereira (2007) observa que uma pesquisa do ponto de vista dos procedimentos das técnicas e instrumentos de coleta de dados recorre a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, levantamento (entrevistas), entre outros.

Sendo assim, o presente estudo utiliza-se da revisão bibliográfica no intuito de buscar publicações em livros, artigos científicos, Internet e legislação objetivando dar suporte ao trabalho realizado. Ainda, promoveu pesquisa documental em textos e materiais que não receberam, necessariamente, tratamento analítico.

O pesquisador de posse das informações acima descritas, posteriormente realizou entrevistas semiestruturadas com atores e agentes diretamente ligados à realidade da instituição com o intuito de avaliar as condições de acessibilidade na universidade. É importante afirmar que a amostra definida se caracteriza como não-probabilística por julgamento. Alencar (2000) afirmar que a técnica permite ao pesquisador escolher pessoas ou indivíduos, que, segundo ele, serão centrais para responder os quesitos do estudo em questão.

O plano amostral da pesquisa é composto de seis sujeitos que representam a Instituição (UFJF), docente especialista na área e beneficiários (alunos e servidores), caracterizados no Quadro 2. Para garantia do anonimato dos entrevistados foram identificados pela letra “E”.

Quadro 2: Relação dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Caracterização
E1	Profissional de nível superior e especialista em infraestrutura
E2	Gestor na área de Acessibilidade
E3	Docente especialista
E4	Aluno e servidor da UFJF
E5	Aluno e servidor da UFJF
E6	Aluno da UFJF

Fonte: Elaborado pela Autora

Para os procedimentos das entrevistas semiestruturadas foram elaborados roteiros constantes nos Apêndices 1, 2, 3 e 4. Duarte (2004) cita ainda, que muitas vezes, as pesquisas realizadas com base apenas em entrevistas são vistas como

superficiais. Porém, a mesma autora explicita que a profundidade de uma pesquisa independe do método utilizado, e sim do rigor do pesquisador ao analisar os dados e ao dar voz ativa a seus entrevistados, explorando suas falas com impessoalidade, lembrando-se ser ele o autor de um trabalho científico.

A referida autora explicita, ainda, que muitas vezes a utilização de entrevistas pode surpreender o pesquisador, ao dizer que

Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos (DUARTE, 2004, p.12).

Sendo assim, o pesquisador deve estar atento para a fala dos entrevistados, sabendo observar quando o entrevistado demonstra querer agradar o entrevistador, representando um papel, ou quando o que o entrevistado está dizendo é relevante para a pesquisa (Duarte, 2004).

À guisa de esclarecimento, nas entrevistas com os sujeitos selecionados, optou-se por uma sequência lógica para consistência da pesquisa. Inicialmente, foi realizada entrevista com E1, com o intuito de avaliar o que tem sido feito pela universidade para melhorar as condições de acesso às pessoas com deficiência. No caso desta entrevista foi avaliada a acessibilidade física da UFJF e as adaptações que estão sendo feitas em suas edificações.

Em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas com E2 (Gestor da área de Acessibilidade) e com uma docente especialista da UFJF (E3) que esteve envolvida com questões relativas à acessibilidade desde a sua entrada para lecionar na instituição, há 20 anos. O objetivo desta etapa das entrevistas é avaliar a acessibilidade pedagógica na instituição.

Em um terceiro momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com alunos e servidores da UFJF portadores de deficiência. Os entrevistados E4 e E5 são alunos e servidores, ambos cadeirantes. Já o entrevistado E6, por sua vez, é aluno da UFJF, bolsista da CAEFI, e possui uma deficiência visual. Neste terceiro momento, o objetivo das entrevistas foi analisar a forma como os alunos e servidores deficientes avaliam a acessibilidade na instituição.

No momento das entrevistas, a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa aos entrevistados para que estes se sentissem mais à vontade para

responder as perguntas. Todas as entrevistas foram previamente agendadas por telefone, e os entrevistados mostraram-se interessados em participar, e prestativos em responder às perguntas do entrevistado.

2.3 O que argumentam os sujeitos da pesquisa?

Neste subitem, foi feita uma análise a partir das entrevistas realizadas, de tópicos referentes a:

- Acessibilidade física e adaptações que estão sendo feitas nas unidades da UFJF, com o intuito de aperfeiçoar a acessibilidade na instituição.
- A acessibilidade pedagógica na UFJF, envolvendo nesta análise temas como a educação inclusiva e formação de professores;
- A acessibilidade atitudinal.
- A atuação da CAEFI junto a alunos e servidores da universidade, sua divulgação e o mapeamento dos alunos com deficiência ao longo do curso, entendendo-se que tal mapeamento é essencial para garantir que as ações da CAEFI sejam direcionadas às reais necessidades da instituição.
- Por fim, foram feitas considerações sobre o modo como os entrevistados avaliam a acessibilidade na UFJF, assim como foram colhidas sugestões sobre o que deve ser feito para tornar a universidade ainda mais acessível.

Quanto à acessibilidade física, foram colhidos alguns dados importantes, especificamente com E1, uma vez que o entrevistado está diretamente envolvido nas questões relativas à infraestrutura dentro da universidade.

Sendo assim, E1 forneceu muitos dados a respeito das adaptações que vêm sendo feitas na universidade com o intuito de evitar situações que possam ferir o direito de ir e vir dos deficientes que frequentam a universidade. No momento da

entrevista E1 disponibilizou a norma ABNT NBR 9050:2004, na qual se baseiam os projetos realizados na universidade com vistas a garantir a acessibilidade nas novas edificações e as adaptações que estão sendo realizadas nas construções mais antigas. Além disso, o entrevistado apresentou os próximos projetos que serão adotados na UFJF, sempre visando a garantir a acessibilidade na instituição. Segundo o entrevistado, a UFJF segue as normas da ABNT para suas construções desde 2004, sendo, portanto, que todas as unidades construídas a partir deste ano estão adaptadas. O entrevistado relatou, ainda, que as unidades com edificações mais antigas estão sofrendo melhorias e adaptações visando a garantir o acesso dos portadores de necessidades especiais. Além disso, o anel central da universidade, muito utilizado pela população para a prática de atividades ao ar livre e atividades físicas também foi adaptado para que não ofereça obstáculos aos deficientes. Esta área recebeu vagas reservadas aos portadores de necessidades especiais, faixas de pedestre elevadas para facilitar a travessia de idosos e cadeirantes, rampas de acesso e trilhas cimentadas.

Confirmando o que foi dito por E1, E4 relatou que entre os avanços que ele pôde observar desde sua entrada na universidade estão obras como reformas de calçada. Além disso, a questão das vagas reservadas a deficiente pode ser notada na seguinte fala de E4, “na faculdade onde eu estudo foi criada a vaga de estacionamento, coisa que não tinha, a manutenção dos elevadores parece que deu uma melhorada também” (E4). Contudo, E4 ainda faz algumas queixas, como a existência de uma vaga de estacionamento na Faculdade de Direito que não possui o recuo lateral necessário para a retirada da cadeira. Sendo assim, das duas vagas disponíveis para deficientes, apenas uma permite sua utilização por cadeirantes. Além disso, a vaga fica localizada longe da rampa de acesso ao prédio, o que causa transtornos principalmente em dias de chuva. Outra queixa apresentada por E4 é a de que o banheiro adaptado permanecia trancado, e a chave ficava no segundo andar, sendo que muitas vezes o elevador não estava funcionando.

Além disso, segundo E1, as bibliotecas setoriais estão sendo todas transferidas para o andar térreo das unidades. Ele relata que percorreu todas as bibliotecas setoriais com a finalidade de observar as condições de cada uma, a acústica, se há sala de estudos, acessibilidade, entre outros fatores. E1 relata que “a biblioteca evoluiu muito, então precisa de acessibilidade, de acesso fácil aos livros,

tudo na medida certa para o cadeirante ter acessibilidade. Não pode ter nenhum obstáculo, estante, para ele poder circular dentro com facilidade” (E1).

O entrevistado E1 afirmou que atualmente a Proinfra está instalando elevadores em todas as unidades, e que a licitação para contratação da empresa responsável pela instalação dos elevadores previu a observância das normas da ABNT pela empresa. Este será um avanço considerável, uma vez que muitas unidades não permitem o acesso de cadeirantes ao segundo piso, sendo este servido apenas por escadas. Segundo E1, por serem construções antigas, a possibilidade de instalação de rampas de acesso ao segundo piso seria muito oneroso para a universidade e de difícil projeção. Porém, E4 relata que a manutenção dos elevadores não é checada conforme deveria, além de existirem casos, como na biblioteca central, em que o elevador permanece trancado e sua chave fica no segundo andar.

Apesar dos esforços que estão sendo realizados para que todas as unidades sejam adaptadas, algumas apresentam maiores dificuldades de adaptação, como é o caso do Fórum da Cultura. Porém, já está previsto melhorias nesta unidade, com o intuito de possibilitar o acesso ao segundo piso, onde ocorrem exposições culturais e artísticas, e ao teatro, localizado no terceiro piso. Por ser uma construção “tombada”, sua fachada não pode ser alterada, e na entrada principal há uma suntuosa escadaria. Sendo assim, as adaptações serão feitas por uma entrada lateral, onde haverá um elevador. O projeto também prevê uma poltrona reservada para portadores de obesidade mórbida no interior do teatro.

Outra unidade que foi citada por E4 por fazer parte da sua realidade, é o Escritório-Escola da Faculdade de Direito, que funciona na Rua Espírito Santo, antiga Faculdade de Odontologia. E4 diz que, por ser uma construção muito antiga, existem muitas escadas, tanto na entrada, como no interior do prédio, as portas são estreitas, sendo esta unidade com o acesso bastante restrito a deficientes. A situação é ainda mais grave se considerado que esta unidade visa a atender a comunidade, recebendo não apenas alunos e servidores, mas destinada a todos que necessitem. E4 exemplifica que, certa vez, uma pessoa da comunidade saiu sem atendimento por não ter conseguido acessar o prédio com um carrinho de bebê, o que permite imaginar a falta de acessibilidade no local.

O entrevistado E1 relatou também que muitas das adaptações foram feitas seguindo orientações do CAEFI, principalmente as adaptações realizadas na

Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID). Esta teve seus vestiários adaptados além de adaptações nas áreas de prática de esportes, de modo a permitir a prática de esportes pelos portadores de deficiência. Cabe aqui um dado importante citado por E1: as adaptações nos edifícios mais antigos da UFJF estão sendo feitas independente de solicitação, e que, aos poucos, todas as unidades sofrerão adaptações tornando-se mais acessíveis fisicamente.

Quando perguntado sobre as adaptações necessárias ao acesso dos cadeirantes dos pontos de ônibus às unidades, uma vez que atualmente, em algumas unidades o acesso é feito exclusivamente pela entrada de estacionamento, E1 respondeu que quando há necessidade de novas adaptações para circulação externa do cadeirante, estas continuam sendo feitas. Segundo ele, existe uma equipe preparada para atender as solicitações feitas por ofício para este tipo de adaptação.

Em contrapartida, E4 relatou que um dos principais desafios enfrentados por ele foi justamente o difícil acesso do ponto de ônibus à Faculdade de Direito, sendo que o único acesso existente para cadeirantes é através do estacionamento. Deste modo, ao descer do ônibus, ele precisa passar pela mesma entrada dos carros, o que além do risco ao qual ele se sujeita, existe ainda o agravante do piso do estacionamento ser ruim, com buracos e inadequado ao trânsito de um cadeirante. Além disso, ele relata o medo de esbarrar e causar dano a algum carro.

Ainda com relação às adaptações físicas, segundo E1, é dada preferência às unidades que possuem alunos com deficiência. Neste caso, assim como no caso descrito anteriormente, é preciso que o diretor da unidade envie um ofício à Proinfra solicitando as adaptações necessárias, sendo que já existe uma equipe preparada para atender a estas solicitações.

As adaptações que, hoje, facilitam a vida de alunos e servidores com deficiência, nem sempre estiveram presentes na UFJF. O entrevistado E3 relatou que ingressou como docente da universidade há 20 anos, e que, por esta época, a acessibilidade no campus era quase inexistente. Poucas unidades da UFJF eram acessíveis, entre elas a Faculdade de Educação possuía uma proposta de acessibilidade, por possuir em seu quadro docente um deficiente visual. Porém, a acessibilidade era precária, não havendo banheiros adaptados, nem vagas de estacionamento para deficientes. Segundo E3, “nesta época chegou-se a criar uma

comissão para se discutir a acessibilidade, porém esta [discussão] não saiu do papel”.

A referida comissão, a que se refere E3, tratou-se de um projeto composto por uma equipe, da qual o entrevistado E1 fazia parte, desenvolvendo uma proposta de acessibilidade, buscando verbas que possibilitassem sua implantação. A universidade recebeu a verba, e, entre as ações que esta possibilitou, estão a colocação do elevador na Biblioteca Central, corrimão nas escadas, banheiros adaptados, a demarcação de vagas de estacionamento para deficientes.

Segundo relatos de E1, a UFJF tem progredido muito com relação à acessibilidade. Ele afirma que, após 2004, todos os estabelecimentos, públicos ou privados precisam ser acessíveis. E1 relata que anteriormente a este ano os projetos da universidade seguiam uma tendência a assegurar a acessibilidade, porém, após a promulgação da ABNT: NBR 9050:2004 tornou-se obrigatória a observância de certos critérios que visem a garantir a acessibilidade física, e, de acordo com o entrevistado, a universidade vem observando estes critérios.

E1 ainda observa que as normas da ABNT demonstram inclusive como o deficiente “se transfere de um local para outro, seja de cadeira de rodas, seja de bengalas. As medidas mínimas para haver este acesso, para não bloquear o acesso do portador de necessidades especiais” (E1). Além disso, ele declara que, como o brasileiro hoje vive mais, é maior o índice de portadores de necessidades especiais.

As melhorias que vêm ocorrendo podem ser observadas a partir do relato da experiência de E4, que ingressou na UFJF em 2008, portanto ainda anteriormente à criação da CAEFI. O entrevistado relata que seu ingresso na universidade se deu através do Pism (Programa de Ingresso Seletivo Misto), primeiramente como aluno. As primeiras impressões de E4 com relação à acessibilidade se deram durante a realização do Pism, quando ele já notou que não havia na UFJF o enfoque de ser uma universidade acessível. Ele fez o Pism 1 no ano de 2005, quando o Projeto Incluir ainda não tinha sido implementado na UFJF. Ele ainda relatou o seguinte: “o Pism 1 e o Pism 2 eu fiz em locais isolados, não tinha conhecimento se tinha realmente uma comissão instalada para tratar desses assuntos, mas quando efetivamente eu entrei, as condições já estavam um pouco melhores” (E4). No mesmo ano (2008), E4 ingressou como servidor na UFJF, mas como foi lotado no prédio da reitoria, no primeiro andar, não teve problemas com a acessibilidade ao local de trabalho.

Do mesmo modo, E6 também apresentou dificuldades durante a realização do Pism e, ao relatar sobre sua primeira impressão com relação à acessibilidade na instituição, sua resposta foi “que as pessoas não se importam muito” (E6). Segundo ele, durante a realização do Pism, não teve conhecimento de que poderia solicitar a prova ampliada, uma vez que é deficiente visual. Sendo assim ele teve que fazer a prova com a letra em tamanho normal, o que lhe causou dificuldade na leitura da mesma.

As condições especiais para realização das provas seguem orientações da circular do MEC 277/1996 que regulamenta a observação de condições especiais para a realização das provas em caso de alunos especiais. Além disso, o documento demonstra a preocupação com o fato de que além de garantir a entrada deste aluno na universidade, é preciso ações institucionais que garantam a permanência destes alunos até o fim do curso.

Por sua vez, E5 ingressou na UFJF em 2004 como servidor, porém já era aluno desta instituição desde 1999. A deficiência de E5 foi adquirida em 2001, e, no ano de 2003, E5 precisou ser readaptado para outro curso. Ele relata que, logo após sofrer o acidente, a acessibilidade na UFJF era “bem precária” (E5), mas segundo ele, as barreiras físicas que se colocam diante dos deficientes já são menores nos dias de hoje. E5 relata ainda que já existem algumas rotas acessíveis, porém algumas unidades ainda estão muito aquém do ideal. Ele cita como exemplo a faculdade de psicologia, na qual se formou. E5 relata que passou todo o curso lutando pela instalação de um elevador naquela unidade, e somente agora, após quatro anos de formado, o elevador está sendo instalado, mas ainda não se encontra em funcionamento. Segundo o entrevistado, os principais desafios enfrentados, dizem respeito à questão relacionada ao acesso físico na unidade onde estava localizada seu curso, o transporte, a falta de ônibus adaptado, o trajeto do local de trabalho ao local de estudo. Ele ressalta que a maior dificuldade é o transporte.

Apesar de ser um órgão mais voltado à acessibilidade pedagógica, a CAEFI também atua nas questões de acessibilidade física na instituição. Ao mencionar o tema, E2 relatou que as questões de acessibilidade física na UFJF são muito complexas, até mesmo pela questão da topografia onde a universidade está inserida. A este respeito, E1 diz que

a universidade foi feita em um grande pasto. (...) E aí, uma equipe de engenheiros e arquitetos foi designada para projetar os prédios, seguindo uma arquitetura padrão. Isso, como a gente pode definir na engenharia, foi uma construção em série, para baratear a obra. (...) Uma arquitetura rústica, em que não se tinha o conforto como hoje se tem: não era dotado de ar condicionado, de instalações especiais, não se viu com muito rigor a acústica, os acabamentos. O espaço que foi doado ao governo federal para a instalação do campus não é um espaço plano, é um espaço montanhoso (E1).

Do mesmo modo, E4 afirma que

pela própria questão geográfica mesmo do campus, isso tem que ser prestado atenção, até porque não são todos os lugares que o ônibus para e que tem como você chegar a pé, por exemplo. São locais muito no alto... Então, por exemplo, o novo prédio do ICH... Ele é um prédio que é muito alto, não tem como você ir a pé, por exemplo. Então, se o ônibus de servidor não passar lá em cima, não tem como você descer aqui na parte plana e subir (E4).

Sendo assim, o fato de a universidade estar localizada em um terreno montanhoso, sendo suas unidades construídas em platôs, acaba dificultando ainda mais a acessibilidade física dentro de seus limites. Existem subidas entre os institutos, e do anel viário para alguns dos institutos, como é o caso da Faculdade de Direito e do ICH.

Algumas vezes, a falta de acessibilidade física pode ser confundida com a falta da acessibilidade atitudinal, como em um ocorrido relatado por E3 que, ao chegar para uma reunião na Faculdade de Economia e Administração, acompanhado de um servidor cadeirante, ele não pôde participar da reunião, pois esta aconteceu no segundo andar, e não havia acessibilidade. Cabe aqui ressaltar que, com uma semana de antecedência, E3 comunicou que haveria a participação de um cadeirante na reunião. Ainda, em outro relato, E3 contou que certa vez recebeu um pró-reitor da Universidade Federal de São João Del Rey, e, mais uma vez, não havia acessibilidade na sala onde seria a reunião. Porém, a diversidade no ambiente de trabalho geralmente é benéfica, segundo Grisendi (2011), uma vez que a troca de experiências entre os servidores, e o reconhecimento das diferenças melhora a convivência e promove o aprendizado por parte de todos. Seguindo esta

mesma linha de pensamento, Mendes (2006) *apud* Reis (2010)²⁸ considera benéfica a convivência entre pessoas com diferentes características no ambiente escolar. Para ela, a inclusão deve ser praticada não apenas para beneficiar os alunos com deficiência, mas também como um benefício para os alunos considerados “normais”.

Demonstrando, ainda, a falta de preparo da UFJF em termos de planejamento no que tange à acessibilidade, E4 relatou que este semestre todas as suas disciplinas foram colocadas no segundo andar da Faculdade. Levando em consideração que E4 já está no décimo período do seu curso, a coordenação do curso tem conhecimento de que existe um aluno cadeirante na turma, logo, este tipo de inconveniente poderia ter sido facilmente evitado com um pouco mais de planejamento.

A atitude, muitas vezes de ignorância por parte da população, com relação aos deficientes pode ser sentida no relato de E6 ao falar sobre os principais desafios enfrentados como aluno com deficiência desde seu ingresso na universidade. Além do fato de estar ingressando em mundo novo, repleto de novas informações, desafio este que é sentido por diversos alunos, mesmo por aqueles que não possuem deficiência, segundo ele, a maior dificuldade enfrentada no dia a dia é sentida no momento em que precisa atravessar a rua. Por ser deficiente visual, ele não consegue enxergar muito bem os carros de acordo com a claridade, e relata precisar contar com a sorte, uma vez que os veículos não têm o costume de parar para os pedestres atravessarem.

Com relação à barreira atitudinal, E5 relata que “ainda existem barreiras atitudinais, mas estas são mais difíceis de mudar, porque tem pessoas que têm um certo preconceito, que não confiam no seu trabalho, o que depois de certo tempo é rompido” (E5).

A lotação de E5 ocorreu na sua unidade de trabalho pelo fato desta ser uma das mais adaptadas, na opinião do entrevistado. Ele relata que os obstáculos enfrentados por ele em seu ambiente de trabalho dizem respeito principalmente às barreiras atitudinais. Ele nota certa discriminação, que considera normal, o que pode ser observado no seguinte relato: “acho que é aquele estranhamento que acontece em qualquer emprego que você estaria, mesmo você sendo deficiente ou não, seria normal” (E5).

²⁸ MENDES, Enicéia. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set-dez 2006.

Para Mansini e Bazon [s.d.], o preconceito ainda existente por parte da sociedade para com as pessoas com deficiência é responsável por grande parte da insegurança sentida pelos alunos, o que prejudica o desempenho escolar destes. A atitude de descrença na capacidade do deficiente é sentida por eles na forma de insegurança. Do mesmo modo, Reis (2010) afirma que é preciso ir além de uma educação inclusiva, é necessário promover a inclusão na sociedade. Para a autora, a exclusão praticada nas escolas é reflexo da exclusão social ainda praticada na sociedade.

Corroborando com os autores citados acima, Duarte (2009) afirma que fatores socioeconômicos e políticos, juntamente com a qualidade do ensino compartilham com a aquisição de uma atitude mais inclusiva por parte da sociedade, colaborando com o aumento da autoestima das pessoas com deficiência.

Chama a atenção o fato de E2 dar importância maior às discussões referentes à acessibilidade pedagógica, informacional e atitudinal, deixando a acessibilidade física em segundo plano. E2 justifica tal ato com a seguinte fala:

a questão de acessibilidade é uma questão de cultura, então, não adiantava nós fazermos a lei e fazer rampas. Nós tínhamos que conscientizar as pessoas de quem são pessoas deficientes, e como a universidade poderia estar mudando este papel. Mas este papel é um processo e não uma imposição (E2).

Ainda com relação à acessibilidade atitudinal, em outro momento da entrevista, E2 diz que “aceitar o aluno na minha sala de aula e promover a ele um material acessível, isso vai depender muito de uma questão de mudança de paradigmas, e mudança de paradigma é um processo” (E2).

Um fato que demonstra a mudança de atitude com relação aos deficientes é a questão das cotas reservadas para deficientes no exame de admissão. Segundo E2, a primeira instituição pública no Brasil a disponibilizar uma vaga em cada curso para pessoa com deficiência, por determinação legal, está localizada na cidade de Curitiba. De acordo com E2, logo as outras IFES precisarão aderir a esta cota. Porém, Pereira (2007)²⁹ *apud* Duarte (2009), em um estudo realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS) concluiu que o sistema de

²⁹ PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e Universidade:** análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

cotas facilita apenas o acesso dos alunos com deficiência, sendo necessárias outras ações para garantir a permanência destes alunos até o fim do curso. Para a autora, o sistema de cotas não assegura a preparação dos professores e nem mesmo a acessibilidade no âmbito das universidades.

Reis (2010) ressalta, ainda, que as políticas que levam em consideração a diversidade começaram a ser inseridas no Brasil no final da década de 1980, e permitiu o acesso às universidades de uma população até então excluída deste meio.

Com relação à reserva de vagas para deficientes em concurso público, ele (E2) relata que a universidade respeita a legislação em vigor há pelo menos 10 anos. De acordo com Duarte (2009), a política de cotas aumentou a oferta de empregos à faixa da população com deficiência, o que permite que hoje, a taxa de desemprego seja maior entre a população sem deficiência que entre a população deficiente.

Porém, segundo E3, o concurso vestibular da UFJF ainda apresenta brechas na questão da acessibilidade. Existe uma comissão formada com o intuito de tornar o exame acessível, porém, esta ainda está despreparada para promover a inclusão de modo efetivo. E3 afirma que os aplicadores são despreparados, a equipe que elabora as provas muitas vezes desenvolvem questões que não favorecem a inclusão, como em um exemplo citado por E3, em que uma prova de geografia pedia a análise de um mapa, e haviam candidatos com perda total da visão. Em outro caso citado por ele, uma candidata tinha sofrido uma perda parcial da visão recente, e ainda não tinha aprendido o Braile, e a prova foi apresentada a ela utilizando-se deste instrumento, quando seria necessário que se aplicasse uma prova ampliada. Em outro caso, um leitor na prova de inglês que não sabia a língua, e portanto não conseguia pronunciar corretamente as palavras, o que prejudicou o candidato.

O entrevistado E2 relata que a acessibilidade pedagógica é mais difícil de ser alcançada, pelo fato desta ser quase que individualizada, devendo se adequar às características de cada deficiência. Segundo ele, os professores estão sensibilizados com a questão da inclusão, mas ainda não detêm o conhecimento sobre a preparação do material pedagógico de modo a atender as necessidades dos deficientes. Para que os professores da UFJF obtenham tal conhecimento é preciso a intervenção de profissionais específicos, os quais a universidade ainda não possui. Segundo E2, alguns professores desconhecem a existências de alunos deficientes

em suas turmas. Isto ocorre, principalmente, no caso dos deficientes auditivos, que é um tipo de deficiência menos visível, e por esta razão, mais difícil de detectar. E muitas vezes, o próprio aluno não relata sua deficiência ao professor por não querer se colocar como deficiente.

Por sua vez, E3 não considera os professores da UFJF preparados para promover a acessibilidade no âmbito de suas aulas. Segundo ele, os docentes não têm conhecimento do que fazer, e de como integrar os alunos deficientes em suas disciplinas. Ele relata que o curso de pedagogia da UFJF já oferece noções de inclusão a seus alunos, inclusive com disciplinas de Libras e de braille. Porém, ainda assim, estes alunos sentem-se despreparados. Além disso, muitos professores que vêm de fora não apresentam o conhecimento necessário para garantir a inclusão em suas aulas e para lidar com os alunos deficientes. E3 também relata que, os professores:

ainda têm uma prática de colocar todos na mesma fôrma. Tem uns (deficientes visuais) que detestam que alguém leia pra eles, eles não conseguem se adaptar com aquele movimento, tem outros que preferem, tem outros que preferem o braille mesmo, a transcrição. É muito individual, não dá pra colocar todos numa mesma fôrma e achar que todos vão reagir igual (E3).

O entrevistado E3 relata, ainda, que os professores não têm nenhum conhecimento sobre as políticas de inclusão, e utilizando as próprias palavras do entrevistado, os professores muitas vezes “não sabem nem o que são alunos com necessidades educativas especiais” (E3). Porém, E3 avalia positivamente a CAEFI no que tange ao apoio dado aos docentes, apesar de relatar que muitas vezes ele foi procurado por professores em busca de auxílio para lidar com alunos com deficiência em sala de aula. Ele relata ainda que, antes do surgimento da CAEFI, havia um projeto com o intuito de formar ledores para deficientes visuais, mas o entrevistado não sabe precisar se este projeto ainda existe na universidade. Ao ser questionado se a universidade possui algum projeto específico para a formação de professores, E3 relata que desconhece se a CAEFI apresenta algum projeto neste sentido.

Corroborando com o que foi dito por E3, Beneti (2006) afirma que o sucesso ou fracasso dos alunos com deficiência na escola está diretamente relacionado com a atuação dos professores dentro de sala de aula. O autor ainda afirma que muitas

vezes o professor precisa se adaptar aos alunos, e rever suas práticas de modo a atender às necessidades específicas de cada um. Ainda, com relação às especificidades, Beneti (2006) exemplifica citando os casos de deficiência visual, que permite que os alunos desenvolvam mais sua capacidade de memorização, a atenção e a comunicação, e a deficiência auditiva que permite que os alunos desenvolvam mais as capacidades relacionadas à visão e à coordenação motora. Sendo assim, faz-se necessário que a formação dos professores permita que os profissionais obtenham este tipo de conhecimento para poderem se utilizar das capacidades de cada um no processo de aprendizagem. A partir do momento que os profissionais da educação começarem a enxergar os alunos com deficiência a partir de suas qualidades, o processo de aprendizagem torna-se mais natural.

Araújo e Hetkowski (s.d.)³⁰ afirmam que os profissionais da educação ainda estão despreparados para praticar a inclusão dentro de sala de aula, e que muitas vezes, os professores praticam uma segregação no ambiente escolar, mantendo os alunos com deficiência separados dos demais. Esta atitude não permite a convivência adequada entre os alunos que, como visto anteriormente, é benéfica tanto para os deficientes, como para os não deficientes.

Quanto à formação de professores, E5 também acredita que alguns professores estão preparados para receber alunos com deficiência, mas muitos professores ainda estão despreparados para praticar uma educação inclusiva propriamente dita. Segundo ele,

a partir do momento que não tem ninguém com o problema, ele [o professor] não pensa muito no problema em si (...) Alguns professores, se deparando com o problema, cria estratégias, vão procurar como fazer, outros nem sempre. Depende muito da formação do professor (E5).

Duarte (2009) cita a CNE/CP 01/2002 que determina a obrigação dos cursos de formação de professores de oferecer disciplinas e conhecimentos relativos às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

³⁰ ARAÚJO, Kátia S. S., HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão: um direito de todos**. S.d. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?q=INCLUS%C3%83O%3A+UM+DIREITO+DE+TODOS++K%C3%A1tia+Soane+Santos+Ara%C3%BAjo++T%C3%A2nia+Maria+Hetkowski+&hq=inurl:scielo>. Acesso em: 3 de outubro de 2012.

Neste sentido, E4 relata que os professores têm muito boa vontade em ajudar os alunos com deficiência, e como no seu caso, a deficiência física não exige maiores preparos dos docentes, uma vez que ele acompanha as aulas normalmente, ele relata que durante os períodos de internação pelos quais ele precisou passar, os docentes foram acessíveis, e prestativos, sempre fazendo o possível para ajudá-lo a recuperar o tempo que ele precisou se ausentar. Porém, ao ser perguntado se ele acredita que os professores têm formação para trabalhar com educação inclusiva, sua resposta foi taxativa: “Com certeza não, pelo menos na realidade que eu conheço, a questão de educação inclusiva passa longe” (E4).

Assim como E4, E6 afirma que os professores o ajudam bastante, procuram entender seu caso e são bastante acessíveis com ele. Porém, o entrevistado não tem conhecimento a respeito de outros casos.

Manente (s.d.)³¹, em seu estudo envolvendo deficientes auditivos que chegaram ao ensino superior, e outros que conseguiram chegar apenas ao ensino médio tendo ou não completado este nível de ensino, concluiu a partir do relato dos próprios alunos que a falta de formação adequada dos professores para trabalhar com os alunos deficientes, além da falta de recursos pedagógicos foram a queixa de 41% dos entrevistados do grupo de alunos que estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior. Entre os fatores mais valorizados pelos deficientes e que auxiliam sua permanência no curso superior estão o apoio de familiares, colegas e professores.

Corroborando com o que vem sendo dito até aqui, Oliveira (2007)³² *apud* Duarte (2009) realizou um estudo em que ela acompanhou toda a trajetória de alunos deficientes visuais desde o ensino básico até a educação superior, e chegou à conclusão de que a formação inadequada dos professores e a infraestrutura das escolas são os fatores prejudiciais no aprendizado destes alunos. Além destes fatores, a autora destaca a falta de mobilização por parte dos próprios alunos e falta de acesso aos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos pela humanidade. Souza (2010), por sua vez, refere as falhas na formação de professores como um

³¹ MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; PALAMIN Maria Estela Guadagnuci. **Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior.** Revista Brasileira de Educação Especial. [s.d.]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100003&lng=e&nrm=iso&tlng=e&userID=-2. Acesso em: 5 de outubro de 2012

³² OLIVEIRA, Livia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior.** 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

fator responsável por aumentar a ansiedade dos próprios professores no trabalho com os alunos deficientes, o que leva à conseqüente rejeição por parte dos professores para com estes alunos. A conseqüência acaba sendo danosa para ambos, uma vez que professores despreparados não conseguem trabalhar adequadamente no aprendizado dos alunos, valorizando suas qualidades em detrimento de sua deficiência.

Ao relatar um pouco da sua história, e analisando a acessibilidade pedagógica à luz da educação inclusiva, E3 conta que encontrou motivação para lutar pela melhoria da acessibilidade na universidade, porque desde seus 18 anos, trabalhou com crianças cegas. Sendo assim, suas discussões giram em torno da inclusão na educação. Ele diz que “a acessibilidade, não só física, mas a ideia também de quebrar as barreiras atitudinais, o preconceito, é uma coisa que faz parte da minha formação, do meu trabalho...” (E3). Hoje em dia, E3 auxilia os docentes que a procuram na tentativa de tornar suas aulas mais inclusivas, e relata que seu foco de trabalho são as estratégias de ensino diferenciadas para se atingir todas as diferenças existentes entre os alunos, sendo que não apenas os deficientes apresentam uma forma diferenciada de construção do conhecimento, mas cada aluno com suas próprias especificidades. Percebe-se isto na seguinte fala:

o meu foco é fazer com que os formandos, os alunos da pedagogia, os futuros professores, compreendam que eles precisam fazer esse movimento em relação ao outro, compreendendo as diferenças, e buscar a mente para desenvolver o trabalho com aquela criança, com aquele outro colega professor, mas sem essa ideia de formato, de que todos os cegos funcionam da mesma maneira. (...) Até porque os caminhos de aprendizagem das pessoas com deficiência são os mesmos, os processos de ensino é que precisam ser diferenciados. (E3)

Santiago (2002)³³ *apud* Reis (2010) realizou um estudo sobre a formação de professores, e concluiu que ainda existe muita dúvida por parte dos professores sobre o que seria a educação para todos e como praticar a educação inclusiva. Para Reis (2010), os professores ainda estão despreparados para lidar com os alunos deficientes, sendo que muitos desconhecem a legislação que trata da educação

³³ SANTIAGO, Milene C. **A formação de professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão**. Programa de Pós-graduação em Educação. UFJF, 2002. Dissertação de mestrado.

inclusiva e o que deve ser feito para promover a educação inclusiva dentro de sala de aula.

Porém, além do auxílio de docentes mais experientes, existem hoje outros recursos disponíveis para facilitar a acessibilidade pedagógica dos alunos aos materiais das aulas. E2 relatou durante a entrevista que ele está especialmente atento aos avanços tecnológicos. Porém, para que estes recursos sejam bem aproveitados, é necessário que haja um treinamento e que alunos e professores se acostumem a eles. Segundo ele, “a CAEFI tem os melhores recursos [tecnológicos] utilizados no mundo” (E2). Os recursos tecnológicos ficam disponíveis a alunos, professores e servidores, na sala multifuncional da Biblioteca Central.

Os equipamentos tecnológicos que estão presentes na sala multifuncional da Biblioteca Central foram enviados pelo MEC à UFJF quando da criação da CAEFI. O objetivo de tais equipamentos é atender às necessidades do aluno. A criação da CAEFI se efetivou em 2009, e com ela vieram uma série de projetos visando ao atendimento dos alunos deficientes.

Contudo, enquanto docente da UFJF, E3 relata que já enfrentou dificuldades para produção de material inclusivo, citando como exemplo a necessidade de imprimir o material na Associação dos Cegos, por desconhecer a existência de impressora braile na universidade. Segundo E3, os materiais que ele utiliza para lecionar braile são materiais pessoais, uma vez que a universidade não disponibiliza materiais específicos. Entretanto, E2 relata que na sala multifuncional localizada na Biblioteca Central, existe, entre outros materiais, uma impressora braile, o que demonstra claramente que há uma falta de comunicação entre a CAEFI e os docentes, e, conseqüentemente, uma falta de divulgação da CAEFI sobre os recursos disponíveis na universidade. E3 relata que a biblioteca dispõe de alguns títulos em braile para os alunos, mas este acervo ainda é muito defasado, sendo que a maioria dos livros didáticos utilizados pelos professores não estão disponíveis em braile. Ele [E3] conta também, que em uma experiência com uma aluna deficiente visual, ele precisou disponibilizar seu computador pessoal para a utilização do DOSVOX³⁴. O uso do sistema facilitou o acesso desta aluna aos materiais, uma vez

³⁴ DOSVOX é um sistema desenvolvido pela UFRJ, com o intuito de permitir que deficientes visuais utilizem o computador, melhorando a acessibilidade destes aos estudos, leitura, etc. Maiores informações estão disponíveis no site: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>.

que bastava que os professores disponibilizassem a ela o material em formato digital.

A produção de material voltado a atender às necessidades do público portador de deficiência é especialmente importante se considerarmos o relato de E2 de que há uma tendência mundial de os alunos com deficiência optarem pelo ensino à distância, e que, entre os 140 alunos que se autodeclararam deficientes no momento da matrícula, estão também os alunos desta modalidade de ensino. Sendo assim, mais uma vez podemos perceber a importância da acessibilidade pedagógica, uma vez que este público não tem tanta necessidade de grandes investimentos em acessibilidade física, mas, em contrapartida, precisam de investimento em acessibilidade pedagógica, principalmente no que diz respeito à produção de material.

A criação das comissões de acessibilidade no âmbito das universidades federais, conforme determinação legal estabelecida pelo Decreto 6571/2008 tem por função estabelecer ações voltadas a garantir a acessibilidade nestas instituições. Determina o Decreto que toda Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) tem a obrigatoriedade de possuir um Núcleo de Acessibilidade, constituído por diversos profissionais com o intuito de discutir as questões de acessibilidade na instituição.

Em cumprimento a esta determinação, foi criado o núcleo de acessibilidade no âmbito da UFJF, cujo planejamento partiu da Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI), em 2009. O entrevistado E2 relatou que o processo de criação da CAEFI nasceu de uma organização dentro da universidade, ao longo de anos, que tinha como objetivo criar condições de acessibilidade na instituição. A criação da CAEFI é um processo, e como todo processo precisa de um tempo para se efetivar. O entrevistado relata que nos últimos 15 anos a Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) vem se preocupando em tornar a universidade mais acessível a todos, pensando a questão da inclusão do deficiente, e que, por esta razão, o núcleo de acessibilidade nasceu nesta unidade. E2 relatou, ainda, que foi contemplado com um projeto no MEC, em que ele criou uma rede de formação continuada, com o intuito de “discutir e definir diretrizes de acessibilidade para as universidades” (E2). A partir de tal ação, o mesmo foi convidado a elaborar um projeto na UFJF de modo a atender às exigências de acessibilidade estabelecidas pelo MEC.

Comparando com a UFSE (Universidade Federal de Sergipe), Souza (2010) afirma que ações que visem a promover a acessibilidade física na UFSE só tiveram

início em 2006, a partir da participação da UFSE no Programa Incluir, e que ações de acessibilidade pedagógica ainda são raras na instituição.

Reis (2010), em um estudo envolvendo 11 universidades federais mineiras, e realizado em 2010, observou que 6 destas universidades já possuíam um núcleo de acessibilidade e outras 4 estavam em processo de formação do núcleo, sendo que apenas uma não tinha sequer uma previsão para a instituição deste. Em todas elas o processo de criação destes núcleos de acessibilidade ocorreu ou estava ocorrendo entre 2002 e 2010. Entre elas, havia uma que possuía uma comissão de acessibilidade, e não um núcleo propriamente dito. Segundo a mesma autora, uma das universidades possui uma comissão permanente de acessibilidade, formada por uma equipe multidisciplinar constituída por membros da área administrativa, recursos humanos e docentes de diversos cursos. A formação de uma equipe multidisciplinar, com diferentes olhares sobre as questões de acessibilidade, é capaz de expandir os horizontes dos deficientes, criando ações mais abrangentes, e mais operacionais.

Quando perguntado a E2 sobre a formação da equipe da CAEFI, sua resposta foi a seguinte: “este é um problema. Enquanto funcionário institucional, só eu. Os demais são bolsistas, nós temos 10 bolsistas atuando no projeto. E fora isso, o que também é importante colocar, é que nós não temos ninguém destinado a estar exercendo a função...” (E2). O entrevistado explica que a proposta do núcleo não é a sua constituição enquanto espaço físico e equipe destinada exclusivamente a ele, e sim, que os servidores sejam abordados de acordo com a necessidade da universidade e dos alunos em determinado momento. Sendo assim, se em um momento a universidade necessita de pessoas especializadas em tecnologias, o núcleo convida estes profissionais dentro da universidade, se é necessário um intérprete de libras, o núcleo convida um profissional com esta característica dentro da universidade. A proposta da coordenação não é solucionar o problema de um ou outro aluno, e sim da instituição como um todo. Segundo Reis (2010), o recurso menos presente nas universidades federais mineiras é o intérprete de libras, mas as universidades são muito carentes de todos os recursos necessários para garantir a acessibilidade pedagógica aos alunos com deficiência, afirma a autora.

Deste modo, E2 relata que a principal função da CAEFI é justamente detectar os principais problemas de acessibilidade enfrentados pela instituição e atuar de modo a solucioná-los.

Entre as ações da CAEFI, E2 enfatiza que a coordenação (CAEFI) foi criada para preparar a universidade e toda a comunidade acadêmica para receber o aluno deficiente, e que esta trabalha com o intuito de promover uma mudança cultural dentro da universidade. Sendo assim, as ações que são criadas pela coordenação são voltadas a alunos, professores e técnicos administrativos (TAEs), com o intuito de mudar a cultura da exclusão, enraizada durante séculos de exclusão dos deficientes, como já explicitado no capítulo 1.

Segue no quadro 3 as ações da CAEFI segundo o entrevistado E2:

Quadro 3: Ações da CAEFI de acordo com E2

Um curso de produção de material acessível ministrado por um professor espanhol e oferecido aos professores da UFJF.
Um curso de libras oferecido aos servidores lotados na Biblioteca Central.
Um curso de especialização em audiodescrição.
Cursos ofertados aos deficientes, com informações úteis para seu dia a dia.
Um programa oferecido aos professores, com o intuito de levar o conhecimento sobre as tecnologias disponíveis e que promovem acessibilidade ao conteúdo das aulas.
Um projeto para os TAEs, de diversos setores, orientando-os quanto às diferenças entre cada tipo de deficiência.
Um projeto cultural, com o intuito de demonstrar o valor dos deficientes e suas capacidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas ações da CAEFI são voltadas ao atendimento, ainda que indireto dos servidores com deficiência. Entre elas, encontra-se um projeto de atividade física para deficientes, que foi encaminhado diretamente aos servidores, sendo que nenhum deles aderiu ao programa. Contudo, ao ser questionado sobre o conhecimento de ações da CAEFI voltadas aos servidores com deficiência, E4 disse desconhecer a existência de qualquer ação neste sentido, e E5 ainda questionou a falta de ações da Faculdade de Educação Física voltadas aos servidores com deficiência, sugerindo justamente a existência de um projeto voltado à prática de atividades físicas para este grupo de pessoas. Logo, a falta de comunicação e divulgação pode ser apontada como uma das possíveis causas da não adesão dos

servidores ao projeto citado por E2. E5 cita ainda a falta de integração entre os setores, o que é consequência justamente da falta de comunicação e divulgação da CAEFI.

Além disso, E4 faz a seguinte afirmação: “sempre que eu precisei, eu tive que correr atrás sozinho, e foi o que resolveu”. O entrevistado exemplifica com um problema vivenciado por ele com relação à disponibilidade de ônibus de servidores adaptados a deficientes. Segundo ele, a universidade adquiriu, recentemente, 5 ônibus, sendo que apenas 2 eram adaptados, e ainda, a plataforma apresentava defeitos frequentemente, o que ocorria pelo menos uma vez por semana. Após muitas reclamações por parte do servidor, sem sucesso, o que causa ainda um desgaste tanto ao servidor que sofre com o problema, quanto ao que precisa solucioná-lo, finalmente, foi oferecida uma solução. Ainda assim, a solução encontrada, não me parece definitiva: quando os ônibus para deficientes não circulam devido a problemas na plataforma, o servidor é comunicado previamente e tem seu dia abonado, uma vez que a falta é causada por uma falha no transporte oferecido, e não por culpa do servidor. Às vezes, a universidade chega a disponibilizar um carro para buscar o servidor em sua casa. Seria mais sensato a aquisição de ônibus para transporte de servidores ser de 100% dos veículos adaptados, e que seja dada uma manutenção constante na plataforma, evitando assim, os contratempos causados pela falta de manutenção. Observa-se, no exemplo apresentado, que a CAEFI não interviu em favor do servidor, apesar de esta ser uma de suas funções. Corroborando com E4, E5 relata que uma das maiores dificuldades à permanência dos alunos se dá em relação ao transporte. Existem poucos ônibus adaptados, e estes não rodam em todos os bairros. Como servidor, ele relata que mora próximo à universidade, no bairro São Pedro, porém o ônibus que transporta os funcionários não passa nesta região, sendo necessário descer ao centro da cidade para ter acesso a este ônibus.

Já para E6, que possui um contato mais direto com a CAEFI, quando questionado sobre quais ações lhe auxiliam mais, ele respondeu “são os materiais que ela [CAEFI] tem aqui para ajudar os deficientes” (E6). Ao ser questionado ainda se os deficientes têm conhecimento da CAEFI e dos materiais disponíveis pela coordenação, E6 responde que sim, porém que os deficientes não gostam de frequentar a sala multifuncional. Segundo ele, em seu tempo como bolsista apenas um deficiente procurou a sala multifuncional.

Outra ação da CAEFI foi um estudo para mapear em que unidades estão lotados os servidores com deficiência na universidade, e para quais unidades eles deveriam ter sido encaminhados. Porém, a CAEFI, também neste caso, esbarra no fato de os servidores com deficiência, inclusive os docentes nesta situação, não quererem se declarar como deficientes. Segundo o entrevistado,

as pessoas que conseguiram sucesso, e aí vamos dizer que quem está aqui dentro são pessoas diferenciadas, que obtiveram sucesso, essas pessoas não querem se colocar deficientes. (...) E aí eu vou dar meu parecer, eu também acho que, se a pessoa não se sente à vontade de dizer que ele é um deficiente, ele não precisa carregar este rótulo se ele não quer (E2).

O entrevistado E2 falou, também, sobre a questão do mapeamento dos alunos deficientes na UFJF. Esta é uma questão delicada, uma vez que os alunos precisam se autodeclarar como deficientes. Segundo o entrevistado, quando um aluno deficiente chega a uma universidade federal ele já venceu muitas barreiras e dificuldades, o que os leva a não considerarem sua deficiência como uma barreira. Este fator torna-se dificultador no momento do mapeamento de quem são, quantos são e onde estão os alunos com deficiência na UFJF.

Da mesma forma, Duarte (2009), em entrevista realizada com os coordenadores dos cursos de graduação da UFJF concluiu que não há informações quanto à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação. Os coordenadores relataram dificuldades em quantificar estes alunos e em caracterizar os tipos de deficiência de cada um. Deve-se levar em conta que o estudo de Duarte foi realizado antes da instituição da CAEFI na UFJF, e que, atualmente já foram instituídas ações para facilitar a identificação dos alunos com deficiência.

Com relação à dificuldade de os alunos se autodeclararem deficientes, E6 afirma que “muitos alunos deficientes não procuram ajuda, porque eles não se aceitam como deficientes” (E6). Tal afirmação vem a confirmar o que já foi dito por E2, justificando o baixo cadastramento de deficientes ocorrido na primeira tentativa da CAEFI de mapeá-los.

É o que se pode observar a partir da análise de Duarte (2009), ao concluir que 78,7% das pessoas com deficiência não conseguem concluir o ensino fundamental, chegando no máximo a 7 anos de estudo, o que nos permite concluir porque ao chegarem ao patamar da educação superior, muitas destas pessoas não

se declaram como deficientes: a maioria já venceu as maiores dificuldades e sente-se preparada para enfrentar o desafio do ensino superior sem necessitar de ajuda. Este é um dos principais desafios ao mapeamento dos alunos com deficiência nas IFES.

Sendo assim, a tentativa de mapear os alunos deficientes passou por várias etapas. Em um primeiro momento, os alunos foram incentivados a se cadastrarem como deficientes, mas a CAEFI só obteve dois cadastros. Para mudar este quadro, várias ações e eventos foram organizados com o intuito de se discutir a questão da acessibilidade. Em um segundo momento, a CAEFI solicitou ao CGCO que colocasse no sistema a necessidade de o aluno se autodeclarar deficiente no momento da matrícula. Este sistema foi implementado em 2010, e houveram 110 alunos que se autodeclararam deficientes. Segundo E2, sabia-se que este número tão elevado não correspondia à realidade, porém, os alunos acreditavam que teriam sua vida acadêmica facilitada pelo fato de serem deficientes. A partir deste momento, a CAEFI passou a entrar em contato com todos os alunos que se auto declararam deficientes, e conseguiu, através desta ação chegar ao número real de deficientes na UFJF, que segundo o entrevistado fica em torno de 20 alunos com NEE. Nos anos seguintes, o número de alunos que se autodeclararam deficientes continua elevado, chegando a 140 no ano de 2013. Porém, a CAEFI sabe que este número não corresponde à realidade. Mas, E2 afirma que, independente do número de alunos deficientes, a universidade precisa ser acessível a todos. “Ainda que fosse apenas um único aluno nesta condição, a universidade precisa estar pronta a recebê-lo”, diz E2.

Contudo, ao ser questionado sobre as ações da CAEFI, E4 respondeu o seguinte: “o CAEFI nunca de fato entrou em contato comigo, eu conheci por alguém me encontrar no corredor e falar assim ‘ah, vai lá no CAEFI’, mas eu nunca fui procurado oficialmente pelo próprio CAEFI” (E4). E quando questionado sobre o fato de fornecer informações a respeito de sua condição de deficiente no ato da matrícula, E4 afirma: “Eu estou no décimo período, então assim, há 5 anos atrás não tinha” (E4), e o entrevistado ainda afirma que este tipo de informação não é colhida semestralmente, contradizendo o que afirma E2, uma vez que a matrícula é realizada pelo Siga, sem a necessidade de se responder a qualquer questionamento neste sentido.

Por outro lado, E5 foi procurado pela CAEFI com o intuito de se cadastrar, porém não houve nenhuma intervenção por parte da coordenação no intuito de tornar a universidade mais acessível, na opinião de E5. Ressalta-se que o entrevistado se formou antes da constituição da coordenação, e o cadastro a que se refere o entrevistado deve-se ao fato deste ser também servidor da UFJF.

Por sua vez, E6, relatou que respondeu a um questionário se autodeclarando como deficiente, e foi contactado pelo Apoio Estudantil, e este setor lhe encaminhou para a CAEFI. Porém, foi o próprio aluno que procurou a CAEFI. Segundo o entrevistado, o conhecimento da CAEFI foi um avanço desde sua entrada na UFJF, uma vez que a sala multifuncional possui recursos que lhe são de grande auxílio em seus estudos. E6 relata que o recurso que ele mais utiliza é a lupa eletrônica.

Observa-se, portanto que tal contradição demonstra a fragilidade do sistema de mapeamento dos alunos com deficiência na instituição, e que, mesmo que quando do ingresso do aluno, este possa se autodeclarar deficiente, como afirma E2, seria necessário fazer um acompanhamento semestral deste quantitativo, uma vez que alunos podem se tornar deficientes ao longo do curso, ou mesmo alunos que ingressaram antes da implementação da CAEFI, como é o caso de E4, ainda têm sua condição de deficiência desconhecida. Sendo assim, como a universidade pode atender às necessidades de todos os seus alunos, se não existe um conhecimento por parte da instituição a respeito de quem são os seus alunos, e quais são as suas especificidades? Lembrando que não se podem generalizar todas as deficiências, uma vez que se trata de um universo amplo e diversificado.

Questões referentes à fragilidade no mapeamento dos alunos deficientes não são exclusivas da UFJF. Como visto anteriormente, Mazzoni *et al* (2001), ao estudar a inclusão de alunos com deficiência na UEM (Universidade Estadual de Maringá) no Estado do Paraná, também observaram que o sistema de identificação dos alunos com necessidades especiais daquela universidade é feito durante a realização do exame de ingresso, sendo deficitário durante a vida acadêmica dos alunos, tornando difícil a identificação de alunos que adquiram a deficiência ao longo do curso.

Ao final de cada entrevista, os entrevistados foram convidados a avaliar a acessibilidade no âmbito da UFJF, e a dar sugestões sobre o que deveria ser feito para aperfeiçoar a acessibilidade na instituição.

Começando por E2, uma vez que este está diretamente ligado à gestão da CAEFI, ele avalia a acessibilidade na UFJF com a seguinte fala: “se eu puder avaliar

a nossa faculdade, nós ainda estamos muito aquém. No entanto, quando eu faço comparação com outras universidades, nós estamos muito além. Então, depende de que ponto de vista nós vamos focar” (E2). E3, por sua vez, não considera a universidade preparada para receber alunos e servidores com deficiência apesar de todos os avanços que já foram feitos desde o início de sua trajetória. Ele relata que ainda existem muitas barreiras em algumas unidades, como por exemplo, banheiros adaptados que ficam trancados, elevadores também trancados, sendo que o deficiente físico precisa pedir a chave para poder utilizar. E3 diz que “a acessibilidade tem que acontecer o tempo todo”, não cabendo situações deste tipo. Porém, E1 afirma que os projetos estão sendo feitos com o intuito de garantir a acessibilidade desde o estacionamento das unidades até a circulação horizontal e vertical pelas edificações.

Neste sentido, E4 acredita que a universidade está preparada para receber alunos com alguns tipos de deficiência, pelo menos na realidade vivenciada por ele (na sua Faculdade, e na sua unidade de trabalho). Porém, ele problematiza dizendo que nem sempre as normas são cumpridas por parte dos alunos ou das outras pessoas que frequentam a Faculdade. E4 exemplifica dizendo que existem as vagas, mas não existe uma fiscalização no sentido de garantir que as vagas reservadas aos deficientes sejam utilizadas apenas por veículos autorizados, existem as rampas, porém estas são localizadas ao lado de um estacionamento de motos, e não há fiscalização de modo a garantir que a passagem para deficientes não esteja bloqueada. Ele cita ainda o exemplo dos elevadores, que nem sempre estão com a manutenção em dia, e que, além disso, muitas vezes são utilizados pelo pessoal responsável pela limpeza da Faculdade, ficando indisponível para os deficientes. Ele conclui dizendo que “então, em sentido de material construído, a universidade realmente está ficando bem servida, agora, na efetivação destas construções é que às vezes tem faltado material humano para poder fazer isso tudo funcionar” (E4).

Como servidor, E4 afirma que algumas unidades da universidade estão preparadas para receber servidores com deficiência, mas não são todas as unidades que apresentam boas condições de acessibilidade. Segundo E4, de acordo com seu conhecimento e vivência, ele afirma que o ICH (novo), a Faculdade de Educação, a Faculdade de Direito têm condições de acessibilidade. E6, por sua vez, considera a universidade preparada para receber os alunos com deficiência.

Como aluno, E4 relatou alguns dos principais desafios enfrentados por ele no dia a dia na instituição, assim como sua visão acerca da acessibilidade na UFJF. Como servidor, E4 ressalta que não passou por dificuldades de adaptação, uma vez que tanto a unidade em que ele trabalha atualmente, como a unidade em que esteve lotado anteriormente são adaptadas e acessíveis. Segundo ele, apenas quando de seu ingresso na instituição, ele enfrentou um problema com relação à ausência de vagas de estacionamento, porém, depois de solucionado, não houve mais dificuldades.

Para E5, desde que se tornou deficiente, as condições de acessibilidade da UFJF melhoraram bastante, porém, em uma escala de zero a dez, o entrevistado considera a universidade em um nível que varia entre 6 e 7, justificando que ainda falta uma política que proporcione ao servidor alternativas de locais acessíveis, de ações voltadas ao bem estar dos servidores com deficiência, como atividade física, tratamentos de saúde, entre outras voltadas a atender suas necessidades específicas.

Além de avaliarem a acessibilidade na instituição, os entrevistados apresentaram algumas sugestões. Segundo E3, a CAEFI poderia intensificar suas ações para aprimorar a acessibilidade na instituição. Entre os pontos importantes citados por ele, estão a necessidade de melhorar a qualidade da acessibilidade no exame de admissão através de uma atitude mais diretiva, além de um acompanhamento dos alunos que entram e dos que se tornam deficientes ao longo do curso. Cabe ressaltar que, segundo E2, já é feito um acompanhamento destes alunos, uma vez que eles se declaram deficientes no momento da matrícula, o que foi contestado pelos próprios alunos entrevistados, como visto anteriormente.

Além disso, E3 ainda dá outras sugestões para aprimorar a questão da acessibilidade, tanto em nível macro com políticas que envolvem uma mudança na estrutura da universidade, como em nível micro. De acordo com as palavras de E3,

Em uma política mais ampla, disciplinas que tocam nas questões da diferença poderiam ser inseridas. Pelo menos nos cursos da área de Humanas. Na área de Engenharia e Arquitetura, saúde e direito também. Então, uma política mais ampla seria a discussão mesmo sobre a questão das diferenças em todas as suas nuances, em todos os cursos da universidade (E3).

Segundo ele (E3), este seria um processo macro, uma vez que envolve aumento dos gastos e envolvimento de vários profissionais, além de uma grande mudança na grade curricular. Ele ainda recomenda a preparação de palestras, encontros, cursos, entre outros eventos, para se discutir as questões relativas à inclusão. Segundo E3, o ideal seria investir no micro e no macro concomitantemente.

Para E4, o que é necessário para que a universidade torne-se mais acessível é o seguinte:

A primeira coisa é a comissão de acessibilidade ser em um local mais acessível, porque ela funciona no segundo andar do prédio da reitoria. E o elevador fica com a chave no segundo andar. Então você tem que chegar na reitoria, tem que pedir a alguém para buscar a chave, isso quando você acha alguém. E outra coisa é ouvir mais, de fato, as demandas por setor (E4).

Diferentemente de E4 e, talvez por apresentar uma deficiência com outras características, E6 considera a sala multifuncional, assim como a biblioteca central acessível aos deficientes. Segundo ele, a universidade está preparada para receber os alunos e a comunidade de maneira geral, oferecendo a acessibilidade necessária.

De acordo com E4 desde seu ingresso na universidade, em 2008, nunca foi questionado sobre o melhor local para se colocar uma rampa, ou a melhor forma de um deficiente acessar determinado local. Para ele, ao se pensar nas adaptações necessárias, os deficientes deveriam ser ouvidos antes da realização das obras, uma vez que eles vivenciam as dificuldades na prática, e, portanto, são as pessoas mais indicadas a orientar estas adaptações, deixando claro que ele reconhece a necessidade de profissionais com conhecimentos técnicos para a realização das obras. Esta opinião pode ser observada na seguinte fala de E4:

antes de fazer realmente a construção, você (precisa) ouvir quem vai usar aquele tipo de construção. Não adianta um engenheiro chegar e dar uma opinião sobre o local melhor para se fazer uma rampa, porque por mais que ele seja técnico no assunto, ele não vai ter a percepção prática do que é realmente melhor, o que é realmente mais acessível. Ele sabe realmente construir uma rampa, essa é a função dele, mas como ele não é usuário de cadeira de rodas, por exemplo, ele não sabe qual o melhor lugar. Às vezes ele não pára pra pensar que, se ele colocar uma rampa em um desnível, vai dificultar muito mais que facilitar. Então o primeiro plano seria ouvir mais, e o segundo plano seria ouvir novamente antes de se fazer. O

que no caso eu acho que seria uma atribuição desta comissão [CAEFI] (E4).

Para E4 ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos para tornar a universidade totalmente acessível a alunos e servidores, uma vez que para isto “entram questões geográficas, entram os tipo de deficiência” (E4), mas para ele “o primeiro passo é ser mais efetiva à audição das necessidades pontuais, porque ao fazer coisas de forma geral você tende a não atender as especificidades. E as deficiências são marcadas por especificidades” (E4).

Para E5, o que precisa ser feito para melhorar a acessibilidade na UFJF diz respeito às questões pedagógicas. Para ele parte das carências de acessibilidade existentes na instituição devem-se ao fato de existirem poucos casos de alunos deficientes na universidade, além de muitas vezes os casos de deficiência existentes não necessitarem de grandes adaptações.

Do mesmo modo, ao ser questionado sobre o que precisaria ser feito para melhorar a acessibilidade na universidade, E6 respondeu: “ter mais informações espalhadas pela universidade, que muitas vezes não tem” (E6). Outra sugestão apresentada por E6 foi a seguinte:

Eu não sei se seria viável, mas deveria ter um sinal ali [na faixa de pedestre próxima à saída do pórtico norte]. O que ia ajudar bastante. Porque muitos motoristas não respeitam os alunos na hora de atravessar ali. Não sei se é o caso de mais alguém, mas é o meu caso. Eu tenho muita dificuldade de atravessar” (E6)

Para E5 é necessário inicialmente acabar com as barreiras físicas, como é o caso do acesso ao segundo andar de algumas unidades. Além disso, ele sugere um projeto voltado à conscientização da comunidade acadêmica como um todo para as questões da acessibilidade, da atitude frente aos deficientes, da possibilidade dos deficientes de serem produtivos e de terem uma vida ativa. Segundo ele, não é apenas o acesso físico, mas também outras questões. E5 relata que a acessibilidade tem melhorado, tem-se notado um avanço.

Segue abaixo o quadro 4, com as posições dos entrevistados sobre os temas questionados.

Quadro 4: Posições manifestadas nas entrevistas

Temas Entrevistados	Acessibilidade Física	Exame de ingresso	Acessibilidade Pedagógica	Acessibilidade Atitudinal	Atuação da CAEFI
E1	<ul style="list-style-type: none"> - A UFJF segue as normas da ABNT NBR 9050: 2004, no que diz respeito à acessibilidade física. - Instalação de elevadores. - Transferência das bibliotecas setoriais para o térreo. - A topografia na universidade dificulta a acessibilidade. 				<ul style="list-style-type: none"> - A CAEFI deu orientações nas adaptações físicas, principalmente na FAEFID.
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Citou a topografia da universidade como um dos fatores dificultadores de acessibilidade física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cita a existência de cotas para deficientes no vestibular em outras IFES. - Em concurso público a UFJF já respeita a reserva legal de vagas há 10 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser individualizada, de acordo com as necessidades de cada deficiente, o que dificulta bastante. - Acredita que alguns professores desconhecem a existência de alunos deficientes em suas turmas. - Está atento 	<ul style="list-style-type: none"> - Para E2 a mudança de atitude frente ao deficiente é uma questão de cultura, e, por conseguinte, leva um tempo para ser assimilado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma mudança cultural na universidade frente à pessoa com deficiência. - Preparar a universidade para receber o aluno com deficiência. - Possui uma sala multifuncional na biblioteca central, onde disponibiliza acesso às tecnologias a alunos e professores. - Promover

			aos avanços tecnológicos.		<p> cursos, projetos e encontros voltados à instruir TAEs, docentes e comunidade sobre a deficiência.</p> <p>- Mapeamento de alunos e servidores com deficiência.</p> <p>- Acompanhamento dos alunos deficientes ao longo do curso.</p>
E3	<p>- Há 20 anos, quando ingressou na universidade, a acessibilidade era precária.</p> <p>- Participou de uma comissão que conseguiu arrecadar verbas para realizar adaptações como: vagas de estacionamento, banheiros adaptados, elevador na biblioteca central.</p>	<p>- Acredita que a comissão voltada a garantir a acessibilidade no exame de ingresso está despreparada.</p> <p>- Acredita que a equipe responsável pela elaboração das provas muitas vezes não pensa na acessibilidade.</p>	<p>- Considera os professores despreparados para praticar a acessibilidade pedagógica.</p> <p>- Curso de pedagogia da UFJF já possui disciplinas de libras e braile.</p> <p>- A abordagem de cada aluno deve ser individual, não pode generalizar.</p> <p>- Os professores não conhecem as políticas de inclusão.</p> <p>- Já enfrentou dificuldades na</p>	<p>- Falta de planejamento: cita uma reunião em que um servidor cadeirante deveria participar, e apesar do aviso com antecedência, a reunião aconteceu em um local sem acessibilidade.</p>	<p>- Avalia positivamente a atuação da CAEFI junto aos professores, orientando-os.</p> <p>- Desconhece projetos da CAEFI no que tange a formação de professores.</p>

			produção de material acessível.		
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Notou avanços desde seu ingresso na UFJF no quesito acessibilidade física. - Porém, queixou-se de falta de fiscalização para o uso das vagas de estacionamento; - Falta de manutenção dos elevadores; - Banheiros adaptados e elevadores trancados; - Acesso do ponto de ônibus à faculdade de direito apenas pelo por escada ou pelo estacionamento. - Relatou que a topografia da UFJF é um problema no que diz respeito à acessibilidade física. - Queixou-se da falta de ônibus adaptados e, ainda, a falta de 	<ul style="list-style-type: none"> - Fez o exame (Pism) em locais isolados; - Desconhecia a existência de uma comissão para tratar questões de acessibilidade durante o exame. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os professores têm boa vontade para ajudar os alunos com deficiência. - Considera que os professores não têm formação para trabalhar com educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de planejamento: apesar de já estar cursando o décimo período da faculdade de direito, este ano todas as suas disciplinas foram alocadas no segundo andar. - Falta abrir mais espaço de diálogo para os deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhece ações da CAEFI voltadas a servidores com deficiência. - Relatou que a CAEFI não entrou em contato com ele, e ainda, nunca lhe foi apresentada a opção de se autodeclarar deficiente. - Sugere que a CAEFI deveria ser em um local mais acessível.

	manutenção nos ônibus existentes.				
E5	<ul style="list-style-type: none"> - Relatou avanços na acessibilidade física na UFJF desde que se tornou deficiente. - Falta de ônibus adaptado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os professores criam estratégias para lidar com os alunos deficientes a partir do momento que se deparam com o problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe uma barreira atitudinal: já sentiu que às vezes as pessoas não confiam no seu trabalho, mas depois de um tempo esta barreira é quebrada. - Relatou que faltam ações voltadas ao bem estar do servidor deficiente. - Sugeriu um a criação de um projeto voltado à comunidade, para mudar a atitude frente aos deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhece ações da CAEFI voltadas a servidores com deficiência. - Foi procurado pela CAEFI para se cadastrar (como servidor).
E6		<ul style="list-style-type: none"> - Não sabia da possibilidade de condições especiais para a realização do Pism. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os professores têm boa vontade para lidar com os alunos deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatou dificuldades para atravessar as ruas do campus: os veículos não respeitam as faixas de pedestres. - Falta ouvir mais os deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatou que entre as ações da CAEFI, a que mais lhe auxilia é a disponibilidade de materiais aos deficientes. - Afirmou que os alunos deficientes não procuram a sala multifuncional.

				- Acredita que falta espalhar mais informações aos deficientes pela universidade.	- Respondeu a um questionário durante a matrícula na UFJF se autodeclarando deficiente, e foi procurado pelo Apoio Estudantil e aconselhado a procurar a CAEFI.
--	--	--	--	---	---

Fonte: elaborada pela autora.

O capítulo 2 trouxe uma reflexão a respeito do tratamento dispensado aos deficientes a partir da análise de artigos e textos sobre o tema, além de entrevistas com os principais atores envolvidos com a questão da acessibilidade na instituição estudada. Partindo dos resultados encontrados no trabalho de campo será feita uma proposta de intervenção na instituição com o intuito de melhorar possíveis falhas de acessibilidade física, pedagógica e atitudinal. Além disso, serão traçadas ações que visem a facilitar o acesso de alunos e servidores portadores de deficiência a todas as áreas da UFJF, sendo esta a proposta para o capítulo 3.

3 PROPOSTA DE NOVAS AÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA UFJF

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas ações e adaptações que visem a melhorar ou promover a acessibilidade educacional e física na UFJF. No capítulo 2, encontramos algumas lacunas tanto na acessibilidade física como na acessibilidade pedagógica e atitudinal na universidade, que dificultam o dia a dia dos alunos e servidores com deficiência na instituição.

De acordo com as análises realizadas no capítulo 2, observamos que a acessibilidade deve ser trabalhada em 3 campos:

- Acessibilidade física;
- Acessibilidade atitudinal;
- Acessibilidade pedagógica.

Outro ponto importante e que merece destaque, diz respeito à atuação da CAEFI, uma vez que a coordenação deve ser voltada à promover a acessibilidade na universidade. Sendo assim, a CAEFI deverá atuar nas três linhas citadas.

3.1 Acessibilidade Física

As barreiras físicas devem ser as primeiras a serem eliminadas, uma vez que ferem o direito de ir e vir da pessoa com deficiência. Além disso, elas são as mais simples de serem superadas, ao contrário das barreiras atitudinais, que, por sua vez, envolvem uma mudança de cultura, nem sempre tão simples de se atingir.

Uma das principais fragilidades encontradas com relação à acessibilidade na universidade está no fato de suas construções serem muito antigas, e, portanto, de difícil adaptação. Para atuar nesta linha de ação, deve-se envolver a Proinfra, juntamente com a CAEFI, uma vez que aquela é a principal responsável pelas obras realizadas na UFJF.

A primeira ação a ser adotada deve ser um diagnóstico por parte da Proinfra, órgão responsável pela infraestrutura física da UFJF, das unidades que ainda apresentam barreiras físicas à livre circulação dos deficientes.

Durante as entrevistas, E1 relatou que já foi feito este diagnóstico com relação às adaptações que devem ser feitas nas unidades. Porém, E4, E5 e E6 relataram algumas dificuldades encontradas durante sua circulação. Portanto, sugerimos que seja feito um novo diagnóstico, abrindo um espaço para discussões com o público interessado (os próprios deficientes), uma vez que eles são capazes de apontar as dificuldades que sentem em seu cotidiano, o que pode ser imperceptível para uma pessoa sem deficiência. Exemplificando, podemos citar a observação feita por E4, com relação às vagas de estacionamento reservadas para uso de deficientes da Faculdade de Direito. Uma das vagas não possui o recuo lateral para a abertura total da porta e retirada da cadeira, ficando, portanto inutilizada para uso de cadeirantes. Outra queixa também de E4 diz respeito à rampa que dá acesso do estacionamento da referida unidade ao prédio, construída ao lado do estacionamento de motocicletas, ficando muitas vezes interditada por tais veículos.

Sendo assim, na tentativa de eliminar as barreiras físicas que a universidade ainda apresenta aos deficientes, sugerimos que inicialmente a Proinfra realize visitas técnicas a todas as unidades da UFJF. O ideal seria aproveitar o período das visitas para estabelecer um diálogo entre o responsável por diagnosticar as lacunas de acessibilidade (um representante da Proinfra e um representante da CAEFI), os alunos e servidores com deficiência que utilizam a unidade e os gestores da unidade visitada. A abertura de espaço para tal diálogo permite que os próprios deficientes apontem suas maiores dificuldades, permitindo que a Proinfra estabeleça prioridades e correções das adaptações já realizadas, mas que não atenderam inteiramente às necessidades dos deficientes, além de novas adaptações que se fizerem necessárias. Cabe ressaltar que as necessidades de adaptações variam de acordo com o tipo de deficiência, sendo, portanto, importante ouvir de cada um quais são suas principais dificuldades, além de estabelecer prioridades de acordo com os deficientes que utilizam a unidade. Durante as entrevistas, as principais lacunas apresentadas foram as seguintes:

1. A dificuldade no uso do elevador, devido a problemas como a falta de manutenção, o fato de o elevador permanecer constantemente trancado e a chave ficar no segundo andar e o uso do elevador pelo pessoal da limpeza.
2. Difícil acesso dos pontos de ônibus a algumas unidades, como Faculdade de Direito e antigo ICH.
3. Dificuldade na travessia do anel viário pelos deficientes visuais. Apesar de existir a faixa de pedestre, os veículos não respeitam.
4. A inexistência de elevadores em algumas unidades.
5. O difícil acesso dos estacionamentos para o interior de algumas unidades.
6. Poucos ônibus adaptados para acesso ao campus. E ainda, os ônibus de funcionários passam apenas pelo centro, sendo necessário aos servidores que dependem do transporte se deslocarem até o centro da cidade para utilizarem o transporte oferecido pela universidade, o que gera outros problemas como a coordenação de horário de ônibus adaptados dos bairros ao centro com o horário do ônibus adaptado para servidores. Além disso, a falta de manutenção da plataforma que dá acesso aos ônibus, muitas vezes dificulta ainda mais o acesso do servidor ao transporte.

Para sanar os problemas encontrados acima, sugere-se:

1. Constante manutenção dos elevadores.
2. Manter os elevadores destrancados e em constante funcionamento, evitando situações constrangedoras aos deficientes.
3. Orientar o pessoal responsável pela limpeza das unidades que deve ser dada prioridade aos deficientes para a utilização dos elevadores.
4. Construção de rampas de acesso dos pontos de ônibus às unidades, quando o acesso for feito por escada, para evitar que os deficientes precisem utilizar o mesmo acesso dos veículos.
5. Disponibilizar um profissional responsável da universidade para parar os carros nas faixas de pedestre em horário de pico.

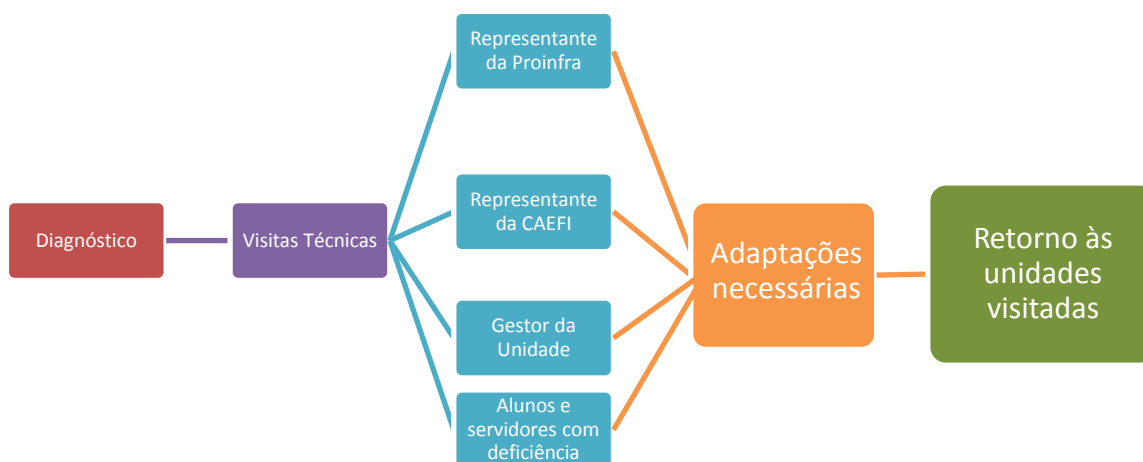
6. Fiscalizar a utilização de vagas privativas de deficientes, assim como o estacionamento de veículos próximos às rampas de utilização dos deficientes, mantendo-as sempre livres de obstáculos.
7. Aquisição de mais ônibus adaptados para o transporte de servidores deficientes e a ampliação da rota dos ônibus de modo a atender a um maior número de bairros.
8. Manter uma constante manutenção dos ônibus adaptados, para evitar que a plataforma de transporte dos deficientes para o interior do veículo fique sem funcionar.

Após as primeiras visitas, a Proinfra deve voltar regularmente às unidades visitadas, e retomar o diálogo com os deficientes e gestores para averiguar se o trabalho está surtindo efeitos positivos, ou, caso negativo, realizar as correções necessárias.

Destaca-se a necessidade de manter sempre o diálogo com os servidores e alunos com deficiência, uma vez que o *feedback* quanto aos resultados virá deste público. A participação dos gestores de cada unidade é importante pelo fato de estes terem contato constante com as queixas e dificuldades apresentadas por alunos e servidores.

Segue abaixo um esquema para ilustrar melhor as ações sugeridas no que tange à acessibilidade física:

Figura 3: Acessibilidade Física



Fonte: Elaborado pela autora

3.2 A Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional:

No âmbito da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI) foi possível observar ao longo do desenvolvimento desta pesquisa que a Coordenação não está conseguindo atingir a todos os alunos e servidores com deficiência em suas ações, o que pode ser concluído a partir das entrevistas com E4 e E5, quando ambos relataram que desconheciam quais eram as ações da coordenação. Sendo assim, algumas intervenções são necessárias para que não existam mais lacunas no trabalho da CAEFI.

Inicialmente deve-se considerar que a primeira impressão de alunos e servidores com relação à acessibilidade na instituição ocorre durante o exame de ingresso, para os alunos, ou através de concurso público para os servidores. Sendo assim, o primeiro passo deve ser a promoção da acessibilidade na realização destes exames.

Os entrevistados E4 e E6 relataram dificuldades com relação à acessibilidade na realização do Pism, que é uma porta de entrada na universidade. Nota-se que a CAEFI não desenvolve ações voltadas à acessibilidade na realização do exame de ingresso na instituição, mas apenas quando o aluno já está matriculado. E3 relatou que existe uma Comissão da Copese responsável por delinear as ações relativas à acessibilidade na realização dos exames, porém, nem sempre a equipe é treinada e preparada para promover a acessibilidade no exame. E3 relatou, também, que os responsáveis pela elaboração da prova muitas vezes não pensam na acessibilidade, elaborando questões que envolvem a interpretação de mapas e gráficos, o que dificulta a realização da prova por deficientes visuais.

Logo, a primeira intervenção que deve ser feita em nível de CAEFI deve ser o desenvolvimento de ações juntamente com a Copese (Comissão Permanente de Seleção), que visem à permitir que as pessoas com deficiência sejam bem recebidas, orientadas e sintam-se incluídas no momento de realização dos exames de ingresso na UFJF, seja o Pism, ou um concurso público.

Entre estas ações, sugere-se o treinamento de uma equipe para acompanhar as pessoas com deficiência desde seu ingresso no local de realização das provas suprimindo qualquer necessidade que estas pessoas apresentem. Levando em consideração que o candidato tem a opção de solicitar condições especiais para a realização das provas no momento da inscrição, o órgão já fica sabendo com antecedência quem são, quantos são e quais os tipos de deficiência dos candidatos. Sendo assim, deve-se alocá-los em unidades acessíveis fisicamente, e disponibilizar fiscais treinados para atendê-los durante as provas. Quando, entre os candidatos, figurar deficientes auditivos, deve-se disponibilizar fiscais que tenham conhecimento de libras; quando houver deficientes visuais, deve-se disponibilizar leitores devidamente treinados, ou outros aparatos tecnológicos para os candidatos nesta condição, como prova em braile, com a letra ampliada ou lupa eletrônica. Além disso, a Copese deve prever a disponibilidade de tempo extra para os candidatos com deficiência, conforme prevê a Circular do MEC 277/1996. A equipe responsável pela elaboração das provas também deve ser orientada a procurar elaborar questões acessíveis a todos os candidatos, sejam eles deficientes ou não.

Uma vez dentro da universidade, a divulgação da CAEFI é precária, o que pôde ser observado durante a entrevista com E4 e E5, que são alunos e servidores da UFJF. Ambos relataram que ficaram sabendo da existência da CAEFI através de

terceiros, e não pela própria coordenação. Além disso, E3 relata que muitos professores desconhecem a possibilidade de recorrer à CAEFI na busca por orientações na produção de material ou outras questões de acessibilidade pedagógica.

Atualmente a divulgação da CAEFI ocorre através de cartazes localizados nos murais das unidades e na promoção e divulgação de eventos voltados a discutir questões relativas à deficiência. Uma forma de intensificar esta divulgação é através de banners no site da UFJF e disparo de email a todos os alunos e servidores da UFJF. Além disso, deve-se agendar visitas às unidades, através das quais a equipe da CAEFI deve divulgar suas ações, promovendo encontros e discussões com o corpo docente, TAEs, alunos e gestores das unidades para ter conhecimento dos desafios que se fazem presentes nas unidades que apresentam pessoas com deficiência. A partir das discussões que ocorrerem durante as visitas, a equipe da CAEFI deve planejar suas próximas ações, voltadas a atender as expectativas e solicitações dos profissionais envolvidos.

A partir das visitas citadas acima, a CAEFI deve fazer um diagnóstico da acessibilidade no âmbito da UFJF, e suas ações podem ser direcionadas a unidades específicas, quando, por exemplo, for constatada alguma lacuna que atinja apenas aquela unidade, ou no âmbito de toda a universidade.

Um detalhe que chamou a atenção durante as entrevistas é o fato de E2 relatar que a CAEFI não possui uma equipe bem delimitada. Na verdade, a CAEFI é constituída apenas por seu coordenador e mais 10 bolsistas. O ideal seria formar uma equipe composta por representantes de docentes, de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e de discentes. A equipe da CAEFI não precisa trabalhar exclusivamente nesta coordenação, mas deve se reunir regularmente para deliberar sobre as questões que envolvam a acessibilidade na UFJF. A equipe deve ser formada por:

- TAEs que atuam no Proinfra e que tenham formação nas áreas de engenharia e arquitetura.
- TAEs e/ou docentes com conhecimentos de Libras e de Braille.
- TAEs e/ou docentes que tenham formação na área de saúde, mais especificamente medicina, fisioterapia e fonoaudiologia.
- TAEs e/ou docentes com formação na área de pedagogia.

- Representantes dos docentes.
- Representantes de alunos e de servidores com deficiência.

Apesar de não haver nenhuma queixa diretamente por parte dos alunos e servidores com deficiência entrevistados, observamos que a CAEFI funciona na Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID), dificultando seu acesso aos alunos de algumas unidades. Levando em consideração que o deslocamento das pessoas com deficiência muitas vezes é bastante difícil, deve-se pensar em uma nova sede para a CAEFI, mais central e de fácil acesso dentro do campus, preferencialmente no térreo, para não oferecer qualquer tipo de obstáculo às pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que a CAEFI conta com uma sala multifuncional na Biblioteca Central, porém, acreditamos ser necessário também uma sala mais espaçosa, capaz de abrigar toda a equipe para reuniões, e discussões a respeito das ações a serem implementadas.

Figura 4: Ações da CAEFI no exame de ingresso

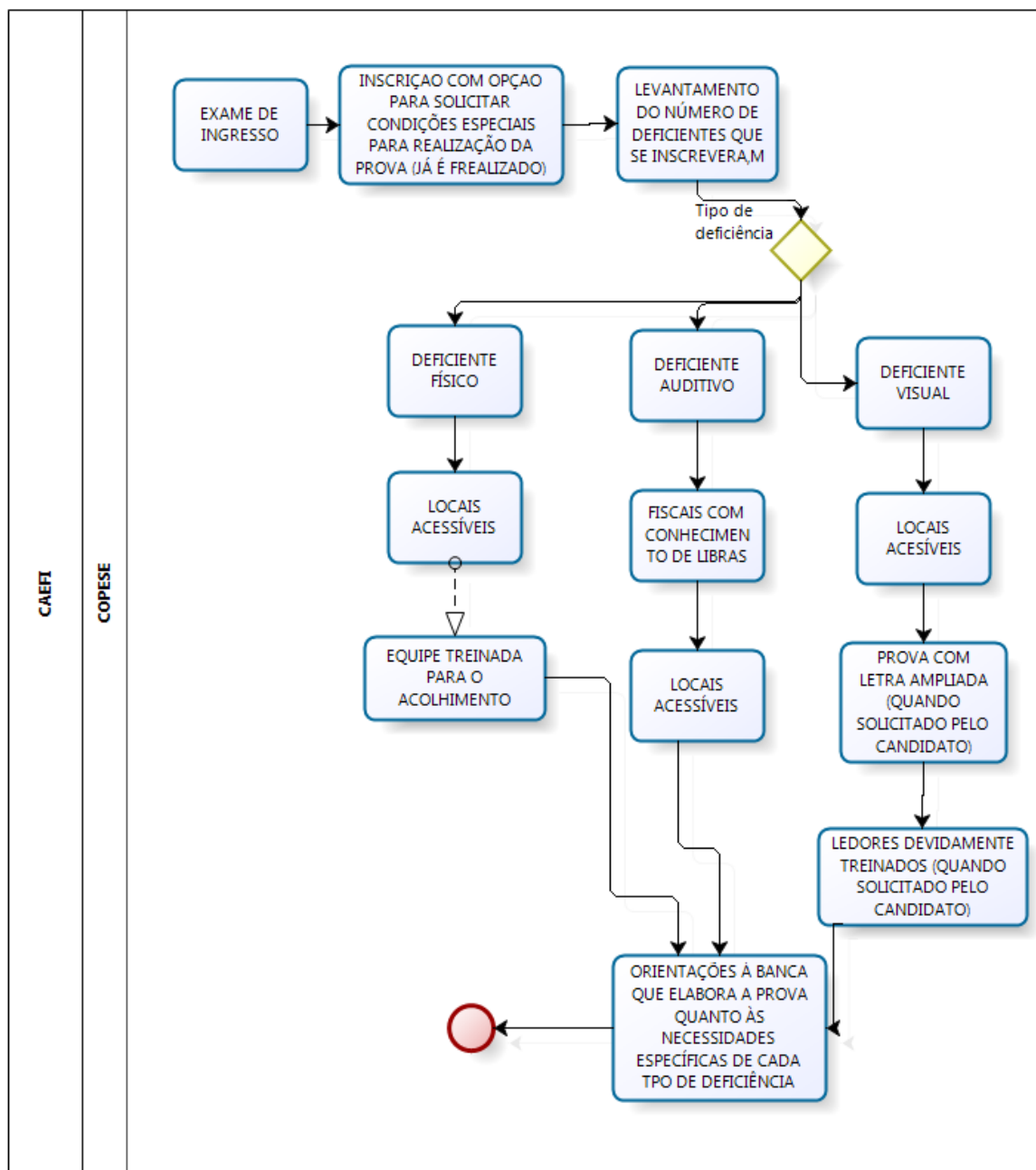
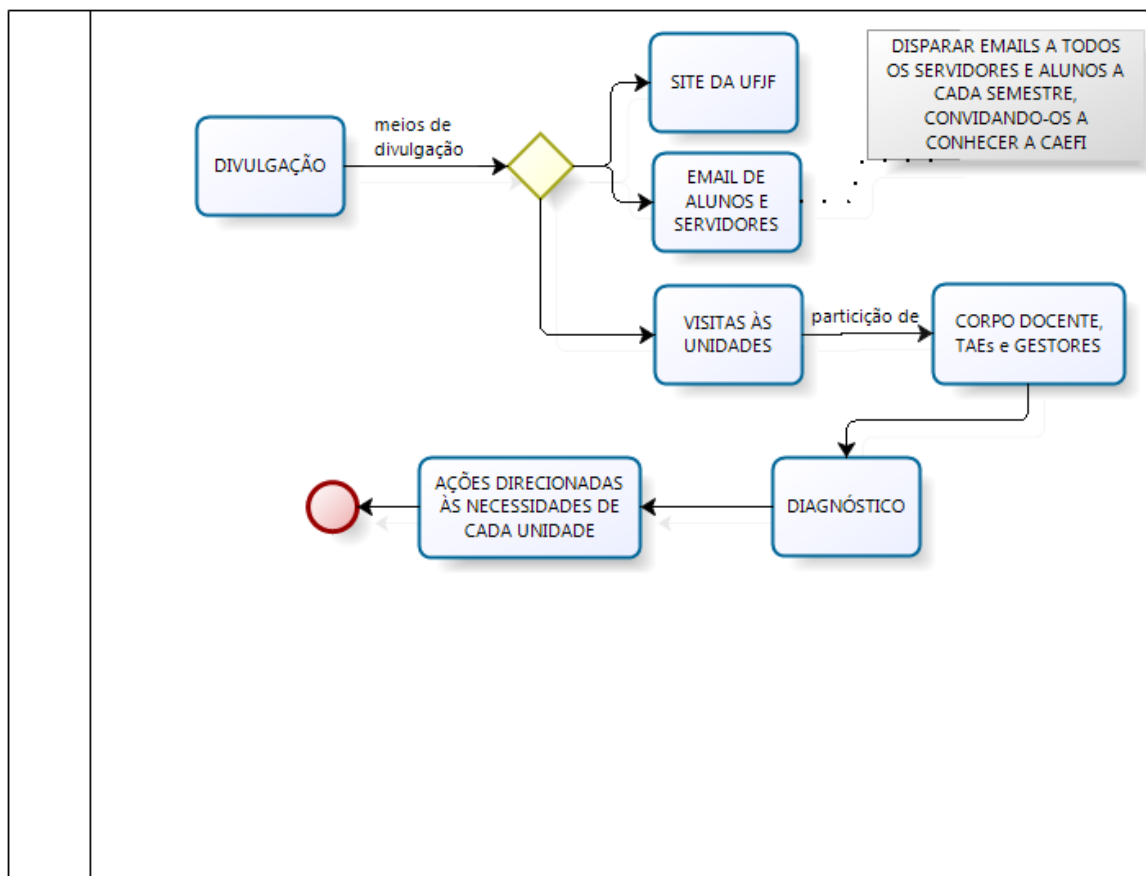
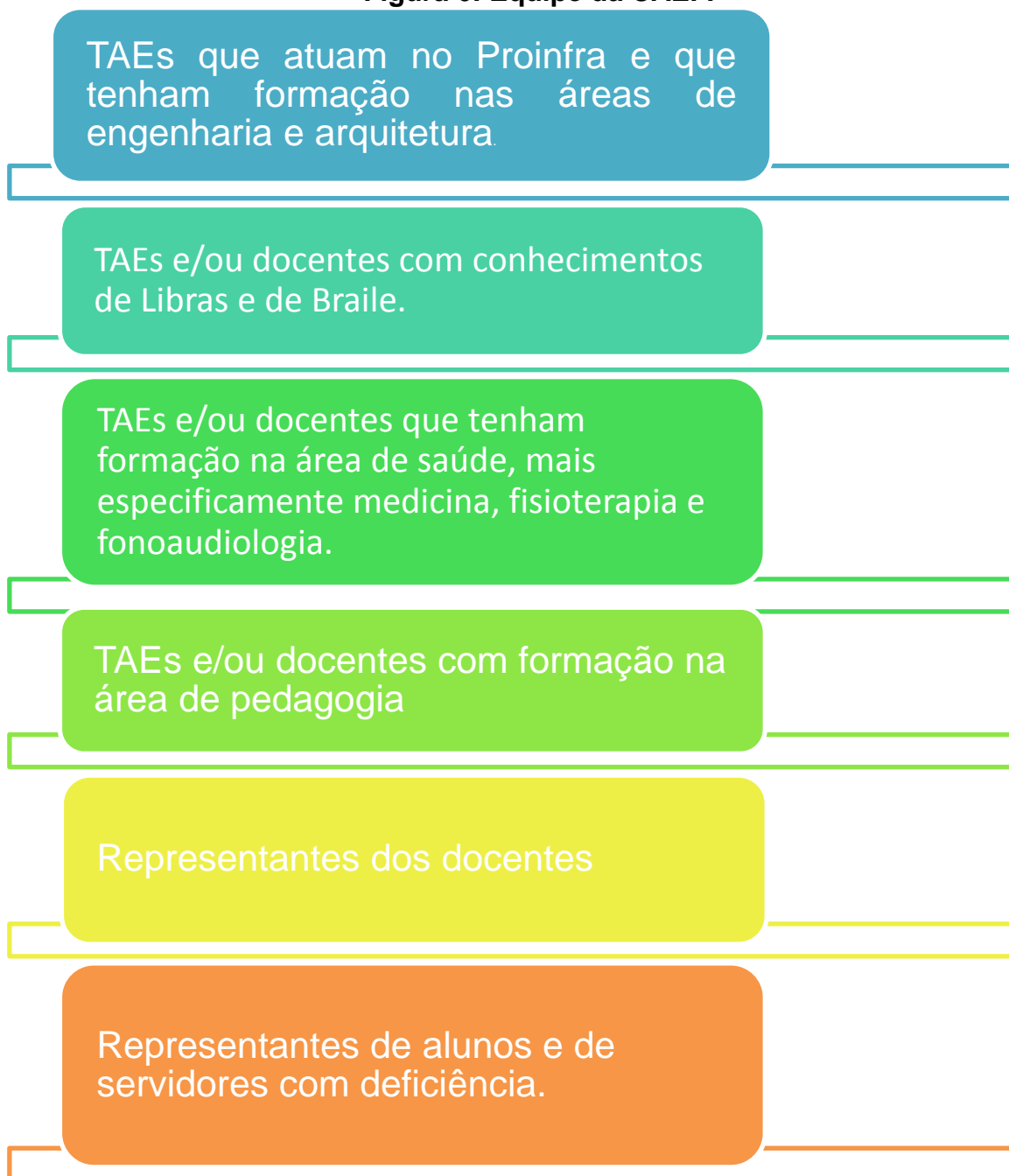


Figura 5: Divulgação da CAEFI



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6: Equipe da CAEFI

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Acessibilidade Pedagógica

Saber em que locais dentro do campus estão os alunos com deficiência, quem são eles e quais as suas necessidades, ajuda a CAEFI a orientar os docentes sobre como receber estes alunos, e, deste modo, promover a acessibilidade

pedagógica. Para isto, um fator importante diz respeito ao mapeamento dos alunos com deficiência, para que, desta forma, os setores responsáveis por promover a acessibilidade a estes alunos tenham as informações necessárias, e possam promover ações direcionadas a este público.

Com relação ao mapeamento de alunos e servidores com deficiência, este é um ponto que ficou controverso durante as entrevistas. E2 afirma que existe um trabalho feito durante a matrícula dos alunos, a cada semestre, com o intuito de identificar quais apresentam alguma deficiência. Porém, E2 afirma que por ser uma característica que deve ser autodeclarada, existe a necessidade de a CAEFI procurar os alunos com deficiência para confirmar a veracidade das informações. Por outro lado, E4 e E5 afirmam nunca terem sido questionados a respeito de sua condição de deficiente, nem mesmo durante a matrícula a cada semestre, porém, cabe ressaltar que os entrevistados citados ingressaram na UFJF antes da constituição da CAEFI.

Considerando a importância de se conhecer quem são os alunos com deficiência, onde eles estão (unidades dentro da UFJF), quais são as deficiências e quais as adaptações necessárias para atender às suas necessidades, a CAEFI, juntamente com o CGCO deve implementar um canal de comunicação com estes alunos, via SIGA, com o intuito de que os alunos possam se cadastrar semestralmente, se comunicar com a CAEFI solicitando adaptações físicas, materiais apropriados, e qualquer outro meio que se faça necessário para facilitar sua vida acadêmica. O SIGA pode ser também um meio de comunicação entre a CAEFI e os docentes e dirigentes de unidades, estabelecendo uma comunicação constante para facilitar o acesso destes aos alunos com deficiência.

Os servidores com deficiência, por sua vez, devem ser identificados como tal quando de seu ingresso na universidade de modo que a CAEFI tenha conhecimento de quantos são, quais são e em que unidades estão lotados, de modo que suas ações atendam também a estes. Levando em consideração que as movimentações dos servidores, como remoções, por exemplo, ficam registradas no SIGA, a CAEFI tem como acompanhar quais são as unidades que possuem servidores com deficiência, para, deste modo, promover ações voltadas a estes servidores.

Durante a realização das entrevistas, E3 relatou que muitos docentes o procuram com questões relativas à produção de material para os alunos deficientes, e também com dúvidas sobre como lidar com estes alunos dentro de sala. O próprio

entrevistado relatou que já precisou recorrer à Associação dos Cegos para imprimir material em Braille por desconhecer a existência de uma impressora Braille na UFJF. Este relato demonstra o desconhecimento por parte dos docentes sobre a possibilidade de recorrer à CAEFI.

Deste modo, a CAEFI, além de divulgar sobre seu trabalho aos professores, como já citado anteriormente, deve prestar assistência aos docentes, orientando-os quanto à melhor maneira de abordar os alunos com deficiência e quanto à necessidade de oferecer o conteúdo das disciplinas de forma acessível, seja em Braille, seja em letra ampliada, seja em softwares. Para isto, a CAEFI deve informar aos professores que eles podem ter acesso aos aparatos tecnológicos disponíveis na sala multifuncional localizada na Biblioteca Central, conhecer suas utilidades e serem orientados quanto à sua utilização.

Os alunos, por sua vez, precisam ter seu acesso facilitado a dispositivos que facilitem sua aprendizagem, entre eles, lupa eletrônica e manual, softwares como o Dosvox, impressora e máquina braille. Sugere-se a aquisição destes materiais para as bibliotecas de unidades, priorizando as unidades que possuem alunos com deficiência, e progressivamente estendendo sua aquisição a todas as unidades. Deste modo, os alunos não mais precisariam se deslocar até a Biblioteca Central para terem acesso a tais tecnologias, uma vez que o deslocamento destes alunos muitas vezes já é um obstáculo por si só.

Tanto E2 como E3 relataram que muitos professores desconhecem quais são as necessidades dos alunos com deficiência, e muitos não sabem sobre a existência de alunos com deficiência em suas turmas. Após o período de matrícula, uma vez implementado um programa que identifique os alunos com deficiência e onde eles estão, os professores devem ser informados sobre a presença destes alunos em sua turma, qual o tipo de deficiência do aluno e quais as suas necessidades, para que ele se prepare para receber este aluno. Deste modo, o professor terá tempo para procurar maiores orientações junto à CAEFI, preparar um material acessível, confirmar se suas aulas serão alocadas em locais com acessibilidade física e solicitar a mudança de local se for o caso. Esta ação diminui a ansiedade do professor, e ainda, melhora o acolhimento do aluno, que já chega no primeiro dia encontrando professores bem preparados para recebê-los.

3.4 Acessibilidade Atitudinal

A acessibilidade atitudinal é a que leva mais tempo para ser construída, uma vez que parte da necessidade de mudança de cultura. Seguindo uma das sugestões de E3, e em um nível um pouco mais difícil de ser implementado, sugerimos a inclusão de disciplinas que tratam sobre questões relativas à inclusão nos cursos da UFJF, a começar pelo curso de pedagogia. Porém, progressivamente, todos os cursos deveriam disponibilizar atividades que tratam sobre o assunto em suas grades curriculares. Ao promover o conhecimento sobre a diferença para os alunos, naturalmente suas atitudes frente aos deficientes acabam mudando também.

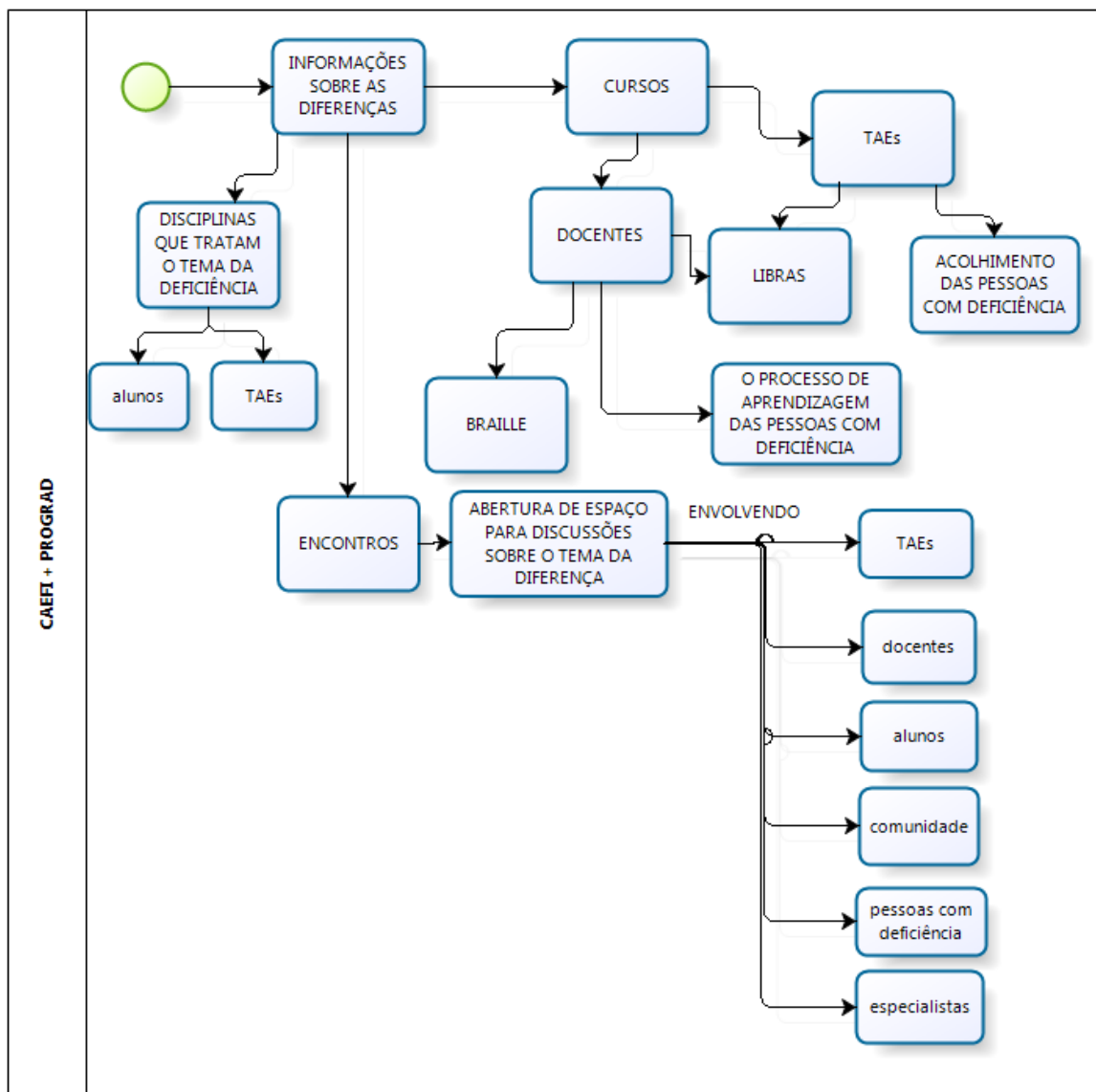
Não apenas os docentes, mas também os Técnicos Administrativos precisam ter preparação para estar em contato com os alunos com deficiência. Sugere-se que a CAEFI ministre cursos de Libras para TAEs e docentes, além de promover encontros voltados a prestar informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos com cada tipo de deficiência, a melhor maneira de abordá-los, como acolher estes alunos. Este tipo de ação ajuda a promover uma mudança de atitude frente à deficiência, trabalhando a acessibilidade atitudinal.

A promoção destes cursos e disciplinas pode seguir uma linha semelhante à utilizada atualmente no Projeto de Universalização da Oferta de Língua Estrangeira (PU), em que disciplinas de língua estrangeira instrumental são disponibilizadas para alunos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e servidores efetivos da UFJF, utilizando-se para isso o trabalho de bolsistas. Este projeto foi implantado em 2000, a partir de uma parceria entre a Faculdade de Letras e a Pro-reitoria de Graduação.³⁵

Outra forma de trabalhar a acessibilidade atitudinal é continuar a promover eventos que envolvam também a participação de alunos (com e sem deficiência) e comunidade, voltados a prestar orientações sobre a condição de ser deficiente. Sugere-se que os próprios alunos e servidores com deficiência sejam convidados a contar suas histórias e a falar sobre suas dificuldades na vida acadêmica e fora dela.

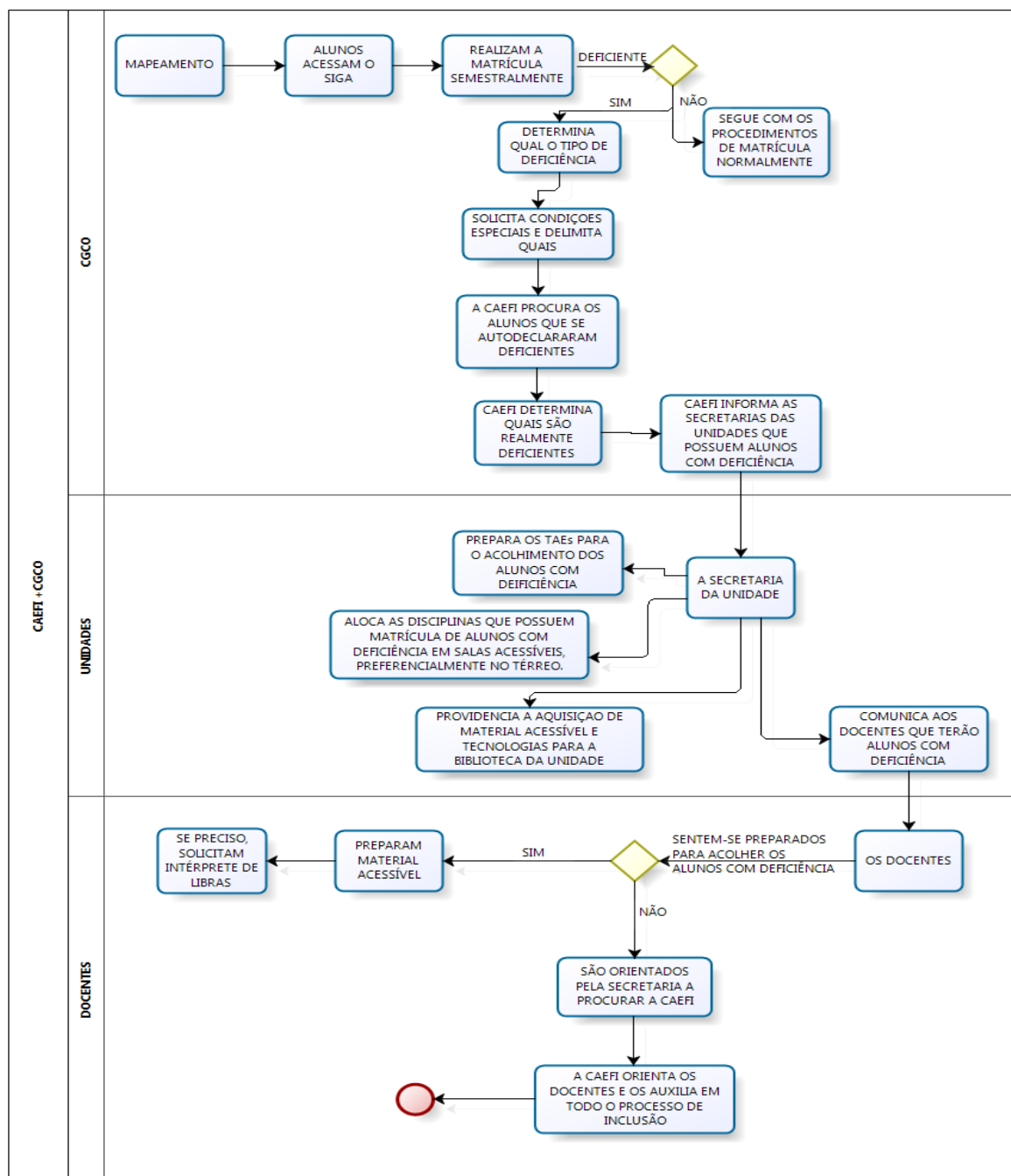
³⁵ Para maiores informações a respeito do PU, acesse o site <http://www.ufjf.br/prograd/projeto-de-universizacao/projeto-de-universizacao-da-oferta-de-lingua-estrangeira/>.

Figura 7: Acessibilidade Atitudinal



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8: Acessibilidade Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 1 foi feita uma análise histórica sobre a acessibilidade no Brasil e na educação, assim como uma descrição das ações da UFJF voltadas a promover a acessibilidade na instituição. Durante a coleta de dados para a redação do capítulo 1, foi possível observar que não faltam legislações, tanto nacionais quanto internacionais, que visam garantir a acessibilidade e igualdade de condições às pessoas com deficiência nas escolas.

No capítulo 2 foi feita uma fundamentação teórica a respeito do tema a partir de uma análise da literatura, além de tratar da metodologia e da análise das entrevistas realizadas. Observamos que nem sempre a existência da legislação por si só é suficiente para o seu cumprimento. Ainda existem muitas incertezas quando se trata do futuro dos deficientes. Os professores e as próprias escolas encontram-se despreparados para promover a inclusão, os cursos de formação de professores ainda não conseguem aliar a teoria à prática, e o que se vê é um quadro de exclusão dentro de “escolas inclusivas”. Quando os alunos conseguem vencer todas as dificuldades pelas quais passam os alunos com deficiência na educação básica, e chegam ao ensino superior, este quadro não muda muito.

Na tentativa de promover a inclusão no ensino superior, o MEC possui o Programa Incluir, que oferece subsídios para as IFES que desejam promover ações voltadas a aprimorar sua acessibilidade. Além do Programa referido, o Aviso Circular no. 277/MEC/GM contém orientações que devem ser seguidas para promover a acessibilidade nas IES. Sendo assim, a criação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES seguem orientação do MEC.

A UFJF, seguindo esta norma, possui um núcleo de acessibilidade, criado em 2009, voltado a promover ações que visem a garantir a inclusão no interior da instituição. Foram realizadas entrevistas, que são analisadas no capítulo 2, com o intuito de avaliar a acessibilidade na UFJF, chegando-se à conclusão de que, apesar de já ter avançado muito com relação ao período anterior à criação da CAEFI, ainda existem locais da universidade em que a acessibilidade física não corresponde ao ideal. Além disso, os professores da instituição ainda são despreparados para promover um educação inclusiva. Quanto à acessibilidade atitudinal, esta depende

de uma mudança de atitudes da população em relação às pessoas com deficiência, e leva mais tempo para se tornar efetiva.

No capítulo 3 foram feitas propostas de ações voltadas a preencher as lacunas na acessibilidade física, pedagógica e atitudinal encontradas a partir da análise realizada no capítulo 2.

Algumas dificuldades foram percebidas ao longo desta pesquisa, principalmente pelo fato de existirem poucas pesquisas que tratam do tema da inclusão educacional no âmbito do ensino superior. Existem muitos estudos sobre o tema com relação à educação infantil e à educação básica, porém, poucos autores estudam a acessibilidade no ensino superior, talvez pelo fato de ainda serem poucos os alunos com deficiência que atingem este nível de ensino.

No primeiro momento, pretendíamos aplicar questionários a um número maior de alunos e servidores com deficiência, mas devido ao curto espaço de tempo e à dificuldade de acesso aos dados sobre quem seriam estes alunos, não foi possível a realização desta metodologia. Durante a realização do trabalho, percebemos que o acesso aos dados de quem seriam os alunos com deficiência na instituição não foi possível, por se tratar de dado confidencial, o que dificultou bastante a coleta de dados, e limitou a realização da pesquisa. Sendo assim, deixo como sugestão para um estudo posterior, que seja feita uma pesquisa mais abrangente na própria instituição, com a possibilidade de se chegar a um maior número de alunos e servidores com deficiência.

Quanto aos resultados encontrados, pode-se notar que a UFJF já avançou muito com relação à acessibilidade, mas ainda há muito a avançar. Muitas adaptações físicas já foram feitas, como a colocação de elevadores, a reserva de vagas adaptadas de estacionamento, banheiros e bebedouros adaptados em todas as unidades, e continuam sendo realizadas com o intuito de promover a acessibilidade física na instituição. Com relação à acessibilidade pedagógica, ainda faz-se necessário que os docentes sejam orientados e assistidos no intuito de promover mudanças em suas práticas que ainda podem representar obstáculos aos alunos com deficiência. É preciso que os docentes sejam orientados sobre os processos de aprendizagem dos deficientes, e que cada deficiente requer um tipo de atenção especial. Não se deve colocar todos no mesmo patamar, e nem considerar, por exemplo, que todos os deficientes auditivos aprendem da mesma forma, porque

mesmo que o tipo de deficiência seja a mesma, cada pessoas tem suas especificidades.

Entretanto, a maior barreira a ser vencida diz respeito à acessibilidade atitudinal, uma vez que para isso é preciso uma mudança de cultura, uma mudança de preceitos muitas vezes já inculcidos nas práticas e atitudes de cada um.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Edgard. **Métodos de pesquisa nas organizações**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.

ARAÚJO, Kátia S. S., HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão: um direito de todos**. S.d. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?q=INCLUS%C3%83O%3A+UM+DIREITO+DE+TODOS++K%C3%A1tia+Soane+Santos+Ara%C3%BAjo++T%C3%A2nia+Maria+Hetkowski+&hq=inurl:scielo>. Acesso em: 3 de outubro de 2012.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997 - 122 p. Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/corde/protecao_const1.asp#Tentativa de conceituacao uma primeira abordagem](http://portal.mj.gov.br/corde/protecao_const1.asp#Tentativa%20de%20conceituacao%20uma%20primeira%20abordagem). Acesso em 20 de agosto de 2012.

ARAÚJO, P. F. de. Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade. In: SANCHES JÚNIOR, Moisés Lopes. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e de seus pares**. Campinas: UEC, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BENETI, Hercília M. Fayão. **Aprendizagem na diversidade: perspectivas de alfabetização**. Anais dos Congressos de Pedagogia, 2008. Disponível em: <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/150/142>. Acesso em 27 de julho de 2012.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas – **ABNT. NBR 9050**. Disponível em: <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=79916>. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas – **ABNT. NBR 9050:1994**. Disponível em: <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=57960>. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 1744, de 8 de dezembro de 1995. Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que

trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1744.htm. Acesso em: 31 de julho de 2012

BRASIL. Decreto nº 2592, de 15 de maio de 1998. Aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2592.htm. Acesso em 31 de julho de 2012.

BRASIL. Decreto nº 3298, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 31 de julho de 2012.

BRASIL. Decreto nº 3321, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em 3 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 3691, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm. Acesso em: 02 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

BRASIL. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

BRASIL. Decreto nº 5904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 3 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 24 de agosto de 2012.

BRASIL. Convenção sobre os direitos da criança. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 30 de julho de 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 01 de outubro de 2012.

BRASIL. Instrução Normativa nº 20, de 26 de janeiro de 2001. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Ministério do Trabalho e Emprego. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/legislacao/instrucao-normativa-n-20-de-26-01-2001.htm>. Acesso em: 1 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 4169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=88121>. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 6.538, de 22 de junho de 1978. Dispõe sobre o serviço postal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6538.htm. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7405.htm. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

BRASIL. Lei 7853, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 29 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm. Acesso em: 30 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8160.htm. Acesso em: 30 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em: 30 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 8989, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8989.htm. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Lei ordinária nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Lei ordinária nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Lei ordinária nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Lei ordinária 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm. Acesso em 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Lei ordinária nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

BRASIL. Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Secretaria de Direitos Humanos, Presidência da República. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de novembro de 2010. Número 212, seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2010/11/decreto-atualiza-nomenclatura-do-conade.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

BRASIL. Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003. Ministério da Educação, Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 1 de agosto de 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH**. 1996. Disponível em: http://unesp.br/observatorio_ses/mostra_arq_multi.php?arquivo=1684. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 1 de agosto de 2012.

CAMPOS, André Luís Vieira; NASCIMENTO, Dilene Raimundo; MARANHÃO, Eduardo. **A história da Poliomielite no Brasil e seu controle por imunização**. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, vol 10 (suplemento 2): 573-600, 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/hcsm/v10s2/a07v10s2.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2012.

CARTA para o Terceiro Milênio. Assembleia Governativa da Rehabilitation International. Londres, Inglaterra, 9 de setembro de 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#carta3milenio. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde – OMS. Direção Geral da Saúde. Lisboa, 2004. Tradução: América Leitão. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2012.

I Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/conade/conferencia/index.htm>. Acesso em: 2 de agosto de 2012.

CONVENÇÃO Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Convenção da Guatemala.** Ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos. Vigésimo Nono Período Ordinário de Sessões. Guatemala, 28 de maio de 1999. AG/doc. 3286/99. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Caracas. Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Caracas, Venezuela, 2002. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declacaracas. Acesso em: 9 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Cave Hill. Adotada durante Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência. Cave Hill, Barbados, 1983. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki. Rede Saci, 2003. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=4171>. Acesso em: 4 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Dakar. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=11325>. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre a Inclusão. Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declamontreal. Acesso em: 9 de agosto de 2012

DECLARAÇÃO de Madri. Congresso Europeu sobre Deficiência. Madri, Espanha, 2002. Disponível em:

http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declamadri. Acesso em: 9 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Mánagua. Crescer Juntos na Vida Comunitária. Seminário Internacional: Rumo a um Novo Modelo para o Desenvolvimento de Políticas Sociais para Crianças e Jovens com Deficiência e suas Famílias. Mánagua, Nicarágua, 1993. Tradução: Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=4172>. Acesso em: 7 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Pequim – Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Novo Século. Cúpula Mundial das ONGs sobre Deficiência, Pequim, 2000. Tradução: Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=4178>. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Quito. Documento elaborado durante o Seminário e Oficina Regional das Américas. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Rede SACI. Quito-Ecuador, 23/04/2003. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Quito.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994. **Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral,** A/RES/48/96. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1637>. Acesso em: 7 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Sapporo. 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples International – DPI. Sapporo, Japão, 2002. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declasapporo_. Acesso em: 9 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Sundberg. Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração – 1981. Tradução: SASSAKI, Romeu Kazumi. Rede Saci, 2004. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=13312>. Acesso em 3 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Tenerife. Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente. Arona, Tenerife, Ilhas Canárias, 26 de abril de 2003. Rede SACI. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=11610>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

DECLARAÇÃO de Washington. Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Encontro Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio. Washington, Estados Unidos, 1999. Disponível em:

http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declawashington. Acesso em: 8 de agosto de 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2012

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, núm. 24, 2004, pp. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/metodologia/met_004.pdf. Acesso em 02 de maio de 2013.

DUARTE, Z. *et al.* **Memória da Medicina Brasileira nos Primeiros Tempos: Uma Intervenção Arquivística** (À Faculdade de Medicina da Bahia em comemoração aos seus 197 anos). Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. *Gazeta Médica da Bahia*, 2005;75:2(Jul-Dez):190-194. Disponível em: <http://www.gmbahia.ufba.br/ojs/index.php/gmbahia/article/viewFile/365/354>. Acesso em: 15 de ago de 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, n.28, p. 17 a 36. Curitiba, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/view/7609/5423>. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004

FRAGOSO FILHO, Carlos. **Universidade e Sociedade**. Campina Grande: Grafset, 1984.

GRISENDI, Andreia Karla. **Gestão da diversidade: o caso dos servidores deficientes na universidade federal de juiz de fora**. Juiz de Fora, 2011.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Seminário em Psicologia: Metodologia Qualitativa. Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: http://www.ppgp.caedufjf.net/file.php/88/Pesquisa_qualitativa_versus_pesquisa_quantitativa.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2012. Artigo que define a diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues, PRADO, Francisca Hayanne Sabóia, VIEIRA, Railane Bento. Políticas públicas de “democratização” da educação superior no governo Lula: Enem, Prouni, Reuni. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Educação Humana. Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09c_t001.pdf. Acesso em: 17 de setembro de 2012.

MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; PALAMIN Maria Estela Guadagnuci. **Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial. [s.d.]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100003&lng=e&nrm=iso&tlng=e&userID=-2. Acesso em: 5 de outubro de 2012.

MANSINI, Elcie; Bazon, Fernanda. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, [s.d.]. Disponível em: http://scholar.google.com/scholar?q=Facilidades+e+dificuldades+encontradas+por+a+lunos+com+defici%C3%Aancia+visual+no+curso+superior&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0. Acesso em: 5 de outubro de 2012.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo *Perspec.*, Mar 2000, vol.14, no.1, p.41-60. ISSN 0102-8839. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 de agosto de 2012.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. 2001. Disponível em: <http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2751>. Acesso em: 5 de outubro de 2012.

MEC. **Portaria MEC nº 976**, de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>. Acesso em: 3 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação. *Aviso Circular no. 277/MEC/GM, de 08 de Maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF,

1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2013.

MEC. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

MEC. Programa Universidade para Todos – Prouni. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de agosto de 2012.

MEC. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em:

http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2. Acesso em: 17 de setembro de 2012.

MEC. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010** (versão preliminar). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179. Acesso em: 30 de junho de 2013.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Edital Seleção de Propostas. **Programa Incluir**. Acessibilidade no Ensino Superior. Diário Oficial da União – DOU, seção 3, número 84. ISSN 1677-7069. 5 de maio de 2008. P. 39, 40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13380%3Aprograma-incluir-edital-e-resultados&catid=191%3AAsesu&Itemid=495. Acesso em: 28 de agosto de 2012.

MOTTA-ROTH, Desirée e HENDGES, Graciela Rabuske. Produção Textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OIT. Conferência Internacional do Trabalho. **Convenção nº 159. Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Organização Internacional do Trabalho. Regulamentada pelo Decreto 129, de 22 de maio de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm. Acesso em: 4 de agosto de 2012.**

OIT. Recomendação nº 168/83. Trata da Reabilitação Profissional e do Emprego das Pessoas Portadoras de Deficiência. Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, 1983. Disponível em: http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/legislacao_2_2.asp. Acesso em: 4 de agosto de 2012.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Internacional Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. 54ª Assembléia Mundial de Saúde, 22 de maio de 2001. Resolução WHA 54.21. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>. Acesso em: 26 de julho de 2012.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1948. Brasília, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 2 de agosto de 2012.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Assembléia Geral da ONU, 1959. Disponível em: [http://www.mp.ap.gov.br/portal/gerenciador/arquivos/File/declaracao_universal_direitos_da_crianca\(1\).pdf](http://www.mp.ap.gov.br/portal/gerenciador/arquivos/File/declaracao_universal_direitos_da_crianca(1).pdf). Acesso em: 2 de agosto de 2012.

ONU. Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. Assembleia Geral da ONU, 20 de dezembro de 1971. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#decladdm. Acesso em: 2 de agosto de 2012.

ONU. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Assembléia Geral da ONU, 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#decladdm. Acesso em: 2 de agosto de 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. Documento A/37/51, Documentos Oficiais da Assembleia Geral, 37º período de sessões, suplemento 51. Tradução: Thereza Christina F. Stummer. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2012.

ONU. Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982. Documento das Nações Unidas. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Disponível em: http://www.interlegis.leg.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030623133227/20030623114443/view. Acesso em: 3 de agosto de 2012.

ONU. Resolução ONU nº 45/91, de 14 de dezembro de 1990. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, 68ª Sessão Plenária. New York, 1990. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=resolu%C3%A7%C3%A3o%20onu%2045%2091&source=web&cd=1&ved=0CFgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mp.pe.gov.br%2Fuploads%2F1VbLn9yy4L_sEOMR5z7Q1g%2FiYaODbK4wIjH7PSWiUfD7A%2FResoluo_UNU_045-91_n.doc&ei=qAMhUO6eOcmZ6QHN2IHACQ&usg=AFQjCNE74PQ9XE8OZ0uEYtvwSuGWI-j60A. Acesso em 7 de agosto de 2012.

PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. Legislação Federal Básica. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Legisla%C3%A7%C3%A3o_F_Basica.pdf. Acesso em 2 de agosto de 2012.

PROTOCOLO adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, “**Protocolo de San Salvador**”. São Salvador, 1988. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em 8 de agosto de 2012.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Editora Arara Azul Ltda. 2009. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/06/libras.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2012.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com Necessidades educacionais especiais no ensino Superior e as universidades federais mineiras**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação, Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/5b49e04169ff15b38325792100609557/\\$FILE/disserta%C3%A7%C3%A3o%20nivan%C3%A2%202010%20revisada.pdf](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/5b49e04169ff15b38325792100609557/$FILE/disserta%C3%A7%C3%A3o%20nivan%C3%A2%202010%20revisada.pdf). Acesso em: 5 de outubro de 2012.

SALLES, Nara. **Prédios da UFJF impedem acesso de portadores de necessidades especiais**. JF em Pauta, 2 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.jfempauta.com/?p=39969>. Acesso em: 2 de novembro de 2012.

SANTANA, Juliana. www.contabiliza.com.br, 2003, *apud* ARAÚJO, Kátia S. S., HETKOWSKI, Tânia Maria. **Inclusão: um direito de todos**. S.d. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?q=INCLUS%C3%83O%3A+UM+DIREITO+DE+TODOS++K%C3%A1tia+Soane+Santos+Ara%C3%BAjo++T%C3%A2nia+Maria+Hetkowski+&hq=inurl:scielo>. Acesso em: 3 de outubro de 2012. – Este artigo trata da inclusão nos meios sociais, entre eles a escola, e trata também da necessidade de adequação do currículo para os alunos com necessidades especiais.

SASSAKI, R.K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: **SASSAKI, R.K.** Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=5497>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

SOUZA, Paulo Nathanael P.. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro. São Paulo: Pioneira, 1991. Disponível em: <http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/historia-do-ensino-superior-PRINTABLE.html>. Acesso em: 26 de julho de 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **A inclusão do aluno do deficiência na Universidade Federal de Sergipe**. Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe / Organizado por Frank Marcon e Josué Modesto dos Passos Subrinho. - São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

UFJF. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional, CAEFI. Disponível em: <http://www.ufjf.br/acessibilidade/>. Acesso em: 25 de outubro de 2012.

UFJF. Secretaria de Relações Internacionais, SRI. **Histórico da UFJF**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/cri/ufjf/>. Acesso em: 21 de agosto de 2012.

UFJF. Institucional. **Dados Estatísticos.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/porta1/universidade/ufjf/dados-estatisticos/>. Acesso em: 21 de agosto de 2012.

UFJF. **Relatório de Autoavaliação**, 2006 – 2008. Autoria: Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Secretaria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/relat%C3%B3rio-cpa-final.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2012.

UFJF. **Estatuto da UFJF.** Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998. Ministro do Estado da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://www.ufjf.br/porta1/files//2009/01/estatuto.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2012.

UFJF. **Relatório de Autoavaliação**, 2009 – 2011. Autoria: Comissão Própria de Avaliação – UFJF. Secretaria de Avaliação Institucional. Poder Executivo Federal, Ministério da Educação. Juiz de Fora, junho de 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relatorio-Autoavaliacao-UFJF-2009_11.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 2 de agosto de 2012.

UNICAMP. Laboratório de Acessibilidade. **Deficiência e Pobreza**: alguns fatos globais. InfoAtivo Defnet, no 4186, ano 13, fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/deficiencia-e-pobreza-alguns-fatos-globais-1>. Acesso em 23 de agosto de 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Informações sobre o projeto:

Nome do projeto: Acessibilidade no ensino superior: o caso da UFJF.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Mestranda: Paula Maciel Mourão de Alencar

Objetivos: O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF. Entre os objetivos específicos, o presente trabalho irá analisar se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores portadores de deficiência que ingressam na instituição.

1 – Como você avalia as condições de acessibilidade da UFJF?

2 – Você saberia me informar a partir de quando (qual ano) a UFJF passou a se preocupar com a acessibilidade?

3 – Quais as maiores dificuldades de adaptação nas construções mais antigas da Universidade?

4 – Existe algum critério de prioridade para a realização de adaptações nos edifícios mais antigos? Estas adaptações estão sendo feitas automaticamente em todas as unidades ou é necessário requerimento por parte de alunos e/ou servidores?

5 – Em quais normas técnicas a UFJF se baseia para tornar suas instalações acessíveis?

6 – Em que medida os prédios mais recentes já foram construídos para receber pessoas portadoras de necessidades especiais? Já houve algum tipo de reclamação com relação à acessibilidade destes prédios e que você tenha tomado conhecimento?

7 – O acesso dos pontos de ônibus a algumas unidades é feito por escadas, de modo que cadeirantes necessitem passar pelas entradas de estacionamento, o que representa risco. Existe algum projeto na Universidade para a realização de adaptações nestes acessos?

8 – Existe alguma unidade da UFJF na qual não seja possível a realização de adaptações?

9 – Em caso de alunos novos que precisem de condições especiais em alguma unidade não adaptada, qual é o procedimento realizado para a rápida resolução do problema?

10 – Na sua opinião, quais são as principais falhas de acessibilidade física encontradas na UFJF?

11 – Você tem conhecimento das atividades do CAEFI (Coordenação da Acessibilidade Educacional, Física e Informacional)? Existe algum trabalho em conjunto entre o órgão e o Proinfra no sentido de promover a acessibilidade na Universidade?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Informações sobre o projeto:

Nome do projeto: Acessibilidade no ensino superior: o caso da UFJF.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Mestranda: Paula Maciel Mourão de Alencar

Objetivos: O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF. Entre os objetivos específicos, o presente trabalho irá analisar se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores portadores de deficiência que ingressam na instituição.

1 – Conte-me sobre sua experiência a respeito da questão da acessibilidade na UFJF. Como tem sido as ações acerca da acessibilidade na universidade desde que você está na instituição?

2 – O que a motivou a buscar a melhoria da acessibilidade na universidade?

3 – Quais foram as estratégias que você utilizou para alcançar seus objetivos e quais órgãos corroboraram neste processo?

4 - Você considera a UFJF preparada para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, conforme determina os dispositivos legais?

5 - Você acredita que os professores da UFJF têm consciência do que precisa ser feito para garantir a acessibilidade pedagógica em suas disciplinas?

6 - Você acredita que os professores da UFJF tenham conhecimento das políticas de inclusão de alunos com NEE no ensino superior?

7 - De acordo com a sua experiência, você considera que os professores têm formação para trabalhar com a educação inclusiva?

8 - Quais são os recursos que a UFJF disponibiliza aos professores para garantir a acessibilidade pedagógica na instituição?

9 - Na sua opinião quais medidas devem ser tomadas para garantir uma educação para todos na UFJF?

10 - Você conhece o CAEFI (Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional) na UFJF?

11- Você já teve a experiência de lecionar para algum aluno com NEE? Se sim, quais foram as alternativas encontradas para promover a acessibilidade deste aluno ao conteúdo das aulas e aos materiais utilizados?

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Informações sobre o projeto:

Nome do projeto: Acessibilidade no ensino superior: o caso da UFJF.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Mestranda: Paula Maciel Mourão de Alencar

Objetivos: O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF. Entre os objetivos específicos, o presente trabalho irá analisar se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores portadores de deficiência que ingressam na instituição.

1 – Relate como foi o processo de criação do CAEFI.

2 – Quais foram os atores envolvidos neste processo?

3 - A criação do CAEFI seguiu uma demanda legal ou foi uma iniciativa da própria instituição?

4 - A equipe do CAEFI é constituída por quantos profissionais e quais suas funções?

5 - Quais são as ações promovidas pelo CAEFI com o intuito de garantir a acessibilidade na instituição?

6 - Como você avalia a acessibilidade (física e pedagógica) na UFJF?

7 - Como é realizada a coleta de dados com relação ao número de alunos com deficiência na instituição?

8 - Qual o número de deficientes existente na UFJF?

9 - Quais são os tipos de deficiência encontrados entre os alunos com NEE matriculados na instituição?

10 - Existe algum dado referente ao número de alunos com NEE que concluem o curso?

11- Quais são os recursos físicos e pedagógicos disponíveis na UFJF que visem a garantir a acessibilidade na instituição?

12– Você considera que os professores da universidade estão preparados para uma educação inclusiva?

13 - Existe algum projeto que se destine a auxiliar os professores a atenderem às necessidades dos alunos com deficiência?

14 – O CAEFI realiza alguma ação voltada aos servidores com deficiência?

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Informações sobre o projeto:

Nome do projeto: Acessibilidade no ensino superior: o caso da UFJF.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio

Mestranda: Paula Maciel Mourão de Alencar

Objetivos: O objetivo principal desta dissertação é avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF. Entre os objetivos específicos, o presente trabalho irá analisar se as ações do CAEFI são eficientes e atendem às necessidades da instituição e as ações pedagógicas no órgão que visem a permitir a permanência dos estudantes portadores de necessidades especiais. Além destes, esta dissertação tem como objetivo analisar a acessibilidade aos servidores portadores de deficiência que ingressam na instituição.

Dados do entrevistado: Nome / cargo que ocupa na UFJF

1 – Quando você ingressou na UFJF?

2 – Quais foram suas primeiras impressões quanto à acessibilidade da universidade à época do seu ingresso na instituição?

3– Quais avanços você pôde observar no que tange à acessibilidade desde o seu ingresso na UFJF?

Como aluno:

4 - Você considera a UFJF preparada para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, conforme determina os dispositivos legais?

5 - Você acredita que os professores da UFJF têm consciência do que precisa ser feito para garantir a acessibilidade pedagógica em suas disciplinas?

6 – Quais foram os principais desafios enfrentados por você, como aluno com deficiência, na instituição?

7 - De acordo com a sua experiência como aluno, você considera que os professores têm formação para trabalhar com a educação inclusiva?

8 – Em sua opinião, o que deveria ser feito para garantir a acessibilidade na universidade?

9 - Você conhece o CAEFI (Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional) na UFJF? Se sim, suas ações foram efetivas para garantir a sua permanência na instituição até o fim do curso?

Como servidor:

10 - A unidade na qual você trabalha é adaptada a deficientes?

11 – Quais foram os principais desafios enfrentados no ambiente de trabalho em razão de sua deficiência?

12 – Qual foi o critério adotado para o seu encaminhamento a esta unidade? Foi observado o fator deficiência?

13 – Em sua opinião, a universidade está preparada para receber servidores deficientes?

14 - Você já teve conhecimento a respeito de alguma ação do CAEFI voltada a atender às necessidades específicas dos servidores com deficiência?

15 – Em sua opinião, o que poderia ser feito para tornar a universidade totalmente acessível às pessoas com deficiência, sejam alunos, servidores, ou membros da comunidade de maneira geral?