

## Acessibilidade e vida universitária

pontuações sobre a educação inclusiva

Arlete Carvalho de Figueiredo  
Camila Pereira Lisboa  
Ciro Frederico  
Gabriela Cotrim  
Joana Perez  
Josineide Vieira Alves  
Letícia Silveira Vasconcelos  
Luzia Mascarenhas de Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FIGUEIREDO, AC., *et al.* Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. In: SAMPAIO, SMR., org. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 187-207. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



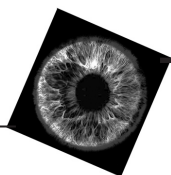
All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# ACESSIBILIDADE E VIDA UNIVERSITÁRIA

## pontuações sobre a educação inclusiva



ARLETE CARVALHO DE FIGUEIREDO  
CAMILA PEREIRA LISBOA  
CIRO FREDERICO  
GABRIELA COTRIM  
JOANA PEREZ  
JOSINEIDE VIEIRA ALVES  
LETÍCIA SILVEIRA VASCONCELOS  
LUZIA MASCARENHAS DE ALMEIDA

*Não sei muito bem como explicar isso, mas, quando nos deslocamos, somos, de certa forma, desestruturados por esse movimento para: estamos ali e ao mesmo tempo não estamos ali porque já estamos indo para outro lugar, se entendem o que quero dizer.*

*Para parar de se desestruturar, é preciso parar de se mexer. Ou você se mexe e não está mais inteiro, ou você está inteiro e não pode se mexer.*

BARBERY, 2008, p. 39-40

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em todo o mundo, a questão da inclusão ganha espaço e força, constituindo-se, hoje, em um movimento, tanto social

quanto político, que busca garantir às pessoas com deficiência o exercício amplo de seus direitos, tais como: o acesso à educação, a facilitação da mobilidade, o desenvolvimento e o acesso à tecnologia assistida, a inserção no mundo do trabalho e a possibilidade de desfrutar de bens culturais, entre outros.

No que diz respeito à educação, o Brasil, como política de Estado, optou pela Educação Inclusiva, estabelecendo-a como modelo a ser implementado, em detrimento da Educação Especial. Esta decisão está posta já na Constituição de 1988, em seu artigo 206, quando determina que o ensino seja ministrado, garantindo-se a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Mais adiante, no artigo 208, estabelece que a escolarização seja feita, preferencialmente, nas classes regulares, ficando o poder público responsável por garantir o suporte necessário para viabilizar esse atendimento. (BRASIL, 1988)

Desde então, a legislação vem sendo construída em sintonia com o movimento mundial de discussão e elaboração de políticas que garantam a prática da Educação Inclusiva e muitas propostas vêm sendo experimentadas em todo o país. Experiências estas que não se pretendem conclusivas:

Todas as experiências são legítimas, expressam a história da educação no nosso país, suas contradições e singularidades, evidenciam que não existe um caminho pronto e que basta percorrê-lo, mas que, somente a partir da compreensão das necessidades presentes e da efetivação de políticas que resultem nas mudanças exigidas pela sociedade, poderá se concretizar, em cada município, a inclusão educacional. (MEC, 2006, p. 09)

A questão da democratização do acesso de crianças, jovens e adultos, em todos os níveis de ensino, bem como a discussão sobre suas reais condições de permanência está, hoje, na pauta do dia. Assim, a educação superior também tem passado por transformações estruturais importantes, como, por exemplo, a implantação do sistema de cotas para alunos de escolas públicas, negros e/ou com deficiências. Esse novo cenário exige esforços para garantir a permanência, com qualidade,

desses segmentos nas universidades brasileiras. Afinal, como afirma Coulon (2008), “acessar o ensino superior não garante o acesso ao saber”. Segundo esse autor, o primeiro desafio que a universidade apresenta aos recém-chegados é o de se tornar um estudante e disso depende a continuidade dos seus estudos e sucesso. O autor descreve três tempos sucessivos para a realização desta tarefa: “o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação”. Para o estudante com algum tipo de deficiência, o percurso até a afiliação apresentará dificuldades suplementares, devendo, portanto, contar com o suporte necessário para responder às novas demandas postas pela universidade.

No presente, ainda é reduzido, tanto o número de estudantes com deficiência na educação superior, quanto é igualmente escassa a produção de conhecimento sobre o tema. Acreditamos, contudo, que a consolidação da Educação Inclusiva, nos níveis de ensino que antecedem a universidade, resultará, espera-se, no ingresso de um número cada vez maior de alunos com necessidades especiais em cursos de graduação e pós-graduação, o que coloca, para gestores, professores e a comunidade acadêmica, a necessidade imperiosa de tratar de forma adequada o tema, tanto por respeito à legislação, quanto por questões humanitárias e de direito. Neste artigo, pretendemos tratar da inclusão e da acessibilidade destes alunos em cursos de graduação, descrevendo especificamente a realidade da Universidade Federal da Bahia – UFBA e tendo como foco a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH). Antes de apresentarmos os dados coletados e analisados por alunos de graduação do curso de Psicologia desta mesma universidade, apresentamos um histórico breve da educação inclusiva e, mais especificamente, sobre o tema da acessibilidade.

## UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde a década de 90, a educação brasileira passa por mudanças nas suas políticas, com a redefinição de diretrizes e ações elaboradas pelo MEC, para os diversos níveis e modalidades de ensino, a exemplo dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). (OLIVEIRA, 2007) Dentre essas mudanças, merece destaque a política de educação inclusiva que, desde 1993, ocupa espaço nas legislações e na formulação de metas para o ensino público e privado. Política essa referendada em documentos que resultam de encontros internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração da Guatemala (1999).

O Brasil reafirmou o compromisso, expresso na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca, dando visibilidade às questões relativas à inclusão e à exclusão na educação. Um grande avanço, que resulta desta Declaração, foi o de ter conceituado educação inclusiva como educação para todas as crianças, superando, assim, a ideia de que ela se restringia aos alunos com deficiências. Segundo esse documento, as escolas:

Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. [...] No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (UNESCO, 1994, p. 17)

A concepção de educação inclusiva contempla, dessa forma, atenção para as diferentes necessidades, decorrentes de condições econômicas, sociais, culturais e individuais dos alunos. O termo necessidades educacionais especiais (NEE) é frequentemente utilizado nos documentos oficiais, e coloca ênfase nas ações que a escola deve promover para responder às necessidades dos que a procuram, tomando distância

do paradigma da integração que regeu a educação de pessoas com NEE até a década de 90. (FERRARI; SEKKEL, 2007) A integração localizava no sujeito o alvo da mudança, pois visava inserir os alunos com deficiências na escola regular, sem mudanças no currículo ou no trabalho pedagógico, ou seja, era a criança quem deveria adaptar-se às exigências da instituição de ensino. (MARTINS, 2001)

O pressuposto desse modelo era que o problema residia nas características das crianças:

Na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não [delas] pelo ensino regular. (BUENO, 2001, p. 24)

Ao afirmar que as dificuldades estavam nas crianças, deixava-se implícita a ideia de que a escola estava dando conta de seus fins e que obter ou não sucesso acadêmico dependia exclusivamente do educando.

De acordo com o paradigma inclusivo, a inserção do aluno é mais radical, completa e sistemática. A escola deve se adaptar às particularidades dos alunos, para, assim, atender a todos. Nesse sentido, indica-se a necessidade de mudanças no currículo, na cultura organizacional da escola, nos modos de conceber e avaliar o ensino e a aprendizagem e, especialmente, nos modos de compreender e se relacionar com a diferença e a diversidade humanas.

Os desafios para a consolidação de uma política inclusiva para a educação brasileira atravessam todos os níveis educacionais e, mesmo a Universidade, não se encontra isenta. Dificuldades diversas também são experimentadas pelos alunos que se matriculam em instituições de ensino superior. Conforme Miranda (2007), para ocorrer o acesso e a permanência, na universidade, do aluno com necessidades educacionais especiais é necessário que, além de condições arquitetônicas, também sejam asseguradas adaptações curriculares e a contratação e formação de profissionais preparados. Dentre essas condições, destacamos a questão da acessibilidade, foco do nosso trabalho.

## PARA ALÉM DA MOBILIDADE, A ACESSIBILIDADE

Em nosso país, a acessibilidade passa a figurar no aparato legal, a partir de 1998, com o projeto de Lei 4767/98, indicando normas para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. (MANZINI, 2008) Interessante ressaltar que, como pontua esse autor, foi a educação superior o primeiro nível educacional a ser alvo de uma legislação específica, que condicionava o reconhecimento e credenciamento de cursos às condições de acessibilidade oferecidas pelas Instituições. Esta portaria ainda continua em vigor nos dias atuais.

A Lei nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000, traz normas para a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação, promovendo a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa lei assim define o termo acessibilidade:

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

O decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, que regulamenta a lei citada anteriormente, no seu artigo 24, estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

É importante lembrar que a acessibilidade não se refere apenas à eliminação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de transporte. Trata igualmente da eliminação de barreiras nas comunicações e informa-

ções, versando sobre a necessidade de remoção dos entraves à expressão e ao recebimento e compreensão de mensagens e informações. Segundo Michels (2002), o MEC tem sugerido às Instituições do Ensino Superior (IES) algumas ações no sentido de melhor atender às necessidades individuais dos universitários. Aqui, serão destacadas algumas delas.

Com relação à deficiência auditiva: flexibilização na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores, para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

Para a deficiência visual: possibilidade de alternativas na forma de realização das provas: lida, transcrita em Braille, gravada em mp3 ou ampliada para o portador de visão subnormal; ampliação do tempo disponível para a realização das provas; impressora Braille acoplada ao computador; software de ampliação de tela; equipamento para a ampliação de textos para atendimento ao estudante com visão subnormal, tais como: lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador.

E, finalmente, para alunos com deficiência física: eliminação de barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros, telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Entretanto, para compreendermos como se dá a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais numa Instituição de Ensino Superior, do ponto de vista da conceituação de acessibilidade aqui apresentada, nada melhor que escutar as vozes de atores que, em seu cotidiano, vivenciam os dilemas entre aparato legal e condições materiais e subjetivas oferecidas.



## DUAS HISTÓRIAS, MUITAS BARREIRAS, ALGUMAS SUGESTÕES...

Dois estudantes da UFBA com NEE foram entrevistados<sup>1</sup>: J., um estudante cadeirante do 1º semestre do curso de Ciências Sociais e L., uma estudante cega do 7º semestre do curso de Psicologia. Para melhor identificar a movimentação institucional para cumprir os dispositivos legais e atender às necessidades de inclusão desses e de outros estudantes na condição NEE, foram entrevistados, ainda, alguns responsáveis por projetos de acessibilidade na UFBA: o arquiteto que era, em 2008, membro da Comissão de Planejamento Físico; a responsável pelo Comitê de Acessibilidade e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais e a professora, então Coordenadora do Colegiado do curso de Psicologia, envolvida com a elaboração de estratégias pedagógicas de inclusão para L.

Como estratégia de pesquisa, além das entrevistas realizadas, foram mantidos diários de campo pela equipe envolvida na elaboração desse estudo, onde foram relatadas observações realizadas ao longo das entrevistas e do acompanhamento dos dois estudantes, em alguns trajetos comuns para eles, dentro e em torno dos espaços da faculdade que frequentavam.

A análise do material colhido nas entrevistas foi organizada em cinco blocos temáticos: quantos são e de que necessitam os estudantes com NEE da UFBA; o cotidiano dos estudantes com NEE na FFCH e seu entorno; balanço da acessibilidade na UFBA; o que pensam os estudantes com NEE sobre o acesso e a permanência na educação superior; as mudanças que idealizam os estudantes.

---

1 Importante esclarecer que os dados que informam esse texto, tanto aqueles relativos aos estudantes, quanto aos aspectos institucionais, foram coletados no 2º semestre de 2008, não tendo sido realizada nenhuma atualização das informações, para a elaboração final desse texto.

### **a. Quantos são e de que necessitam os estudantes com NEE da UFBA?**

A priori, para que projetos de mudanças visando à acessibilidade sejam desenvolvidos, parece óbvio que os gestores e técnicos responsáveis conheçam esse universo, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas, igualmente, os diferentes tipos de necessidades especiais apresentadas por esse conjunto de estudantes. Essa foi, exatamente, a primeira grande dificuldade encontrada: informações seguras, ao menos sobre o total de alunos com deficiências matriculados na UFBA. Essas informações foram buscadas no Comitê de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência, no GEINE – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, e no setor de Seleção da Universidade. Em nenhum desses espaços foi possível obter dados precisos sobre estudantes, ou até professores e funcionários com algum tipo de deficiência.

As informações obtidas eram contraditórias. Algumas das pessoas que foram contatadas afirmavam que esse número existia e que havia registros sobre quantas pessoas com deficiência se encontravam em cada unidade universitária, porém, os dados não foram fornecidos por nenhuma delas. Já em outros momentos, foi apresentada a justificativa de que os números existiam, mas que não era possível divulgá-los para não expor, ou proteger o aluno com deficiência, assim como se faz com os alunos ingressos pelas políticas de ações afirmativas. Sublinhamos que a não identificação do aluno com necessidades especiais para a comunidade que o acolhe, certamente dificulta o compartilhamento das responsabilidades institucionais relativas a esse segmento.

Conforme Mazzoni e Torres (2005), a não identificação de estudantes nessa condição, via Sistema de Informação Acadêmico, irá comprometer a eficiência de qualquer outro sistema de identificação que se projete para o controle de informações que dizem respeito a essa população específica. Na pesquisa realizada por estes autores, que investigam a percepção de alunos com deficiência visual em relação às barreiras

existentes no ambiente universitário, dizia um dos estudantes entrevistados: *Ninguém sabia da minha existência. Eu queria que já viesse na lista de chamada* [a observação referente à deficiência]. (MAZZONI; TORRES, 2005) Igualmente para Manzini (2008, p. 287), “a falta de uma cultura de acessibilidade também permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que, na maioria das vezes, não conta com um sistema de identificação e atendimento às necessidades desses alunos”.

Os entrevistados, responsáveis pelos setores de acessibilidade na universidade, mencionaram que, futuramente, haveria um censo a respeito desse assunto. Na época em que foram coletados os dados dessa pesquisa, a definição do número de pessoas com deficiência na UFBA e dos tipos de deficiências que apresentavam nos pareceu apenas uma questão de inferências e suposições, o que questiona amplamente as medidas eventualmente em curso de execução.

#### **b. O cotidiano dos estudantes com NEE na FFCH e seu entorno**

Os encontros com J. ocorreram no próprio pátio da Faculdade. A busca por um local mais tranquilo para a entrevista, nos levou a uma das salas de aula sem batente na entrada, por sugestão do próprio estudante, já que entrar em salas onde esse detalhe não foi previsto prejudica sua independência como cadeirante.

Este fato, que antes pareceria um mero detalhe, nos levou a considerar que, praticamente, toda a estrutura física da FFCH/UFBA causa dependência para a locomoção de pessoas com necessidades semelhantes às de J. Dessa forma, fatores ambientais podem exercer uma notável influência sobre os níveis de atividade e participação das pessoas com deficiências, devido ao fato de que, nesses espaços, podem ser encontrados obstáculos físicos ou de outros tipos (MAZZONI; TORRES, 2005) que se tornam, se não impeditores, ao menos fortes dificultadores para a realização das atividades ordinárias dessas pessoas.

Com relação a L., foi planejado um acompanhamento de seu trajeto pela equipe, do momento em que ela descia do ônibus até a sua

chegada na sala de aula. Neste percurso, tendo descido do ônibus, L. parou no limite da calçada e pediu ajuda para atravessar as duas pistas. Nesse local, não há semáforos ou faixa de pedestres para aqueles que se dirigem à FFCH/UFBA. A distância que separa o ponto de ônibus da faculdade é de cerca de oitocentos metros, trajeto que realiza, na maioria das vezes, sozinha.

Apesar de ser um caminho percorrido todos os dias por L., e, portanto, familiar, ele não é totalmente previsível, apresentando diferentes dificuldades para uma pessoa cega. Não há um corredor livre para pedestres, veículos são estacionados no passeio, bloqueando a passagem de pedestres. Nos passeios, existem ainda declives, buracos, pedras soltas, postes, galhos de plantas espinhosas plantados nos prédios ou casas e que alcançam os que caminham pela calçada, sendo necessário desviar deles para evitar eventuais ferimentos. As saídas de garagens também constituem uma dificuldade para pessoas com deficiência visual, sendo um grande perigo para elas; quando existe, a sinalização é feita por meio de luzes, não havendo sinais sonoros. A passagem por habitações com cães e animais soltos na rua provoca medo em L., não somente pelo fato dela não conseguir identificar se o animal está preso ou solto, mas por não possuir meios de se defender de um eventual ataque.

A caminhada é interrompida devido a uma chuva moderada. L. diz que, quando isso acontece, na falta de uma capa protetora, ela acelera o passo. Isso pode ser perigoso, pois o caminho molhado apresenta-se mais escorregadio e é percorrido com menor atenção por ela, tornando-a mais susceptível a obstáculos e algumas armadilhas. L. fala da necessidade de muita concentração e pouca conversa para se guiar através dos sons, do movimento das correntes de ar, do tato e da percepção da passagem do tempo.

De fato, frente ao portão de entrada da faculdade, L. percebeu sua proximidade. Tomando uma das duas entradas que levam até o pavilhão de aulas, ela preferiu ser guiada pela corrente de ar, pois, quando esta se desfaz, ela se localiza, sabendo que já está no interior do prédio.

Neste dia, L. acabou por não conseguir chegar ao destino – a sala de aula – em sua primeira tentativa. Ela se desorientou por estar, ao mesmo tempo, conversando, tendo que retornar até um ponto conhecido do trajeto para rememorar o percurso. Nesse dia, L. precisou de 50 minutos para alcançar a sala de aula, quando essa tarefa é possível realizar em 20 minutos por pessoas não cegas.

Na pesquisa realizada por Mazzoni e Torres (2005), foi igualmente constatado que estudantes de outras universidades brasileiras com deficiência visual também relatam dificuldades em seus deslocamentos em áreas urbanas, construídas sem planificação adequada, com manutenção insuficiente, ocupadas de forma desordenada e com espaços públicos utilizados de forma inadequada.

### **c. Um breve balanço da acessibilidade na UFBA**

O trajeto referente ao entorno da FFCH é área de responsabilidade municipal. A partir do portão de entrada já nos encontramos sob jurisdição federal o que implica em outro tipo de organização e administração. Portanto, as dificuldades encontradas por estudantes com NEE, dentro das universidades, são de responsabilidade das prefeituras do campus que devem viabilizar projetos voltados para permitir a acessibilidade, sendo responsáveis pela manutenção dos prédios das diferentes unidades.

No caso do percurso realizado por L., existem diversas esferas de competência que devem atuar concomitantemente para que o caminho se torne acessível. Além da Prefeitura Municipal, responsável pelas calçadas e manutenção física das vias públicas, há a Superintendência de Trânsito e Transporte de Salvador (TRANSALVADOR), responsável pelo tráfego, e a Subsecretaria de Controle Urbano (SUCON), responsável pela ocupação indevida das áreas públicas e os próprios particulares, ao deixarem sacos de lixo espalhados e não podarem a vegetação de seus jardins.

Através das entrevistas realizadas com J. e L., estudantes diretamente implicados com a questão da acessibilidade, percebemos que

a busca por viabilizá-la na universidade não está estagnada, encontrando-se em processo de implementação. Existem iniciativas sendo desenvolvidas, mas, como disse um dos entrevistados: “ainda há muito que fazer”. Existem unidades que ainda não são acessíveis fisicamente, como é o caso da Faculdade de Educação, onde não há rampas adequadas, segundo o padrão das normas técnicas. A biblioteca dessa unidade se situa no terceiro andar, não existem elevadores e não há, sequer, um sanitário acessível.

Mas não se pode deixar de reconhecer os avanços que vêm sendo atingidos no quesito acessibilidade pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O governo federal tem financiado o Projeto Incluir, nas universidades de sua rede, voltado para a adequação de instalações e equipamentos, modificando, através de suas ações, as suas estruturas físicas. (MANZINI, 2008) Através desse projeto, muitas ações têm sido realizadas na UFBA, tais como a compra de elevadores e o suporte à criação do Núcleo de Acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais. Este tem, como escopo central, a concentração de todos os esforços, demandas e políticas de acessibilidade dentro da instituição, o que não é incompatível com as comissões e iniciativas das diversas unidades da UFBA com o mesmo fim.

Por meio dos recursos para a implantação do Núcleo, foi comprada uma impressora Braille e três leitores de tela (Jaws). Seus integrantes concentram esforços agora para preparar material didático para o aluno com deficiência visual, no sentido de prover o estudante dos meios adequados para que ele realize, com sucesso, suas tarefas acadêmicas. Ainda não há uma normatização das práticas de professores e estruturas acadêmicas para viabilizar a adaptação de material de leitura e exames, mas caminha-se para essa estruturação. Enfatizamos que o Núcleo se encontrava em fase de organização, na época da pesquisa, e que, provavelmente, seus trabalhos devem ter avançado ao longo desses quase dois anos que separam o levantamento dos dados da elaboração deste texto.

#### **d. O que pensam os estudantes com NEE sobre o acesso e a permanência no ensino superior**

Ao pensar no acesso à universidade, quando ainda morava no interior do Estado, J. afirma que era como se ela estivesse no Japão. Somente quando veio para Salvador é que começou a vislumbrar a possibilidade de fazer uma graduação, a partir do olhar *diferenciado* – expressão utilizada por ele – das escolas daqui em relação à educação superior, o que foi um motivo de incentivo para sua decisão. A importância atribuída à universidade é central no caso de J., pois, ou *uso a cabeça ou fico totalmente excluído da sociedade*, já que ele, por sua condição corporal, não pode realizar atividades que envolvam investimento físico.

Perguntado se o exame vestibular havia sido realizado de forma acessível, J. responde que houve acessibilidade física ao local da prova, mas afirma não ter gostado do fato de terem sido colocadas todas as pessoas com deficiência juntas, numa mesma sala, fato recorrente em quase todos os concursos. Ele preferia não ter sido segregado no momento do vestibular, pois, na faculdade, todos estudam juntos. J. completa: [...] *eu sempre estudei em escola normal, então eu sou acostumado assim. Eu acho que até pra vocês sentirem que existem pessoas como a gente, daquela forma, e que têm os mesmos valores e a mesma competência. Isso é legal [...]*.

Com relação ao vestibular, cabe ressaltar que, atualmente, a UFBA garante a realização das provas em condições especiais, no caso de deficiência. O candidato pode solicitar provas em Braile ou Libras; tem acesso garantido através de rampas, pode solicitar mobiliário específico, ou mesmo tempo adicional de prova, entre outras medidas que julgar necessárias para seu bom desempenho. No caso de deficiência auditiva, são disponibilizados professores especializados e intérpretes nos dias de execução das provas discursivas e de redação, para garantir a compreensão das instruções. Além disso, a deficiência auditiva vem indicada nas provas discursivas, que serão corrigidas por professores especializados, de modo que as diferenças linguísticas sejam consideradas no momento da correção, privilegiando-se o aspecto semântico ao invés do estrutural.

Já na faculdade, J. sente-se bem acolhido pelos professores e colegas. Alguns deles, que fazem parte do Diretório Acadêmico, representam J. junto à direção da faculdade. Ação crucial para que alguns horários de aulas fossem repensados – é comum, nos primeiros semestres, ocorrerem aulas em diversos campi diferentes, em horários próximos. Isso torna difícil o deslocamento dos alunos e, principalmente de J., que depende da qualidade da acessibilidade disponibilizada no trajeto que deve percorrer para atingir cada uma das salas de aula. Ele cita o exemplo do portão, que dá passagem à escola de Geociências, onde há barras que impedem a passagem da cadeira de rodas, e de um portão lateral, habitualmente trancado, o que implicava, para que J. entrasse, ser necessário que alguém suspendesse sua cadeira de rodas. Um ponto positivo citado por J. foi a reforma do banheiro da FFCCH, que agora inclui instalações para deficientes.

As barreiras interpostas a esse segmento de estudantes apontam para a reduzida independência por eles vivenciada na Universidade. Se retomarmos o conceito de afiliação, de Coulon (2008), vamos entender o quanto fatores como independência e autonomia são centrais para que os novos universitários realmente se integrem à vida acadêmica, escapando do insucesso.

Quanto ao processo seletivo experimentado por L. em seu ingresso, ela informa que, no vestibular, a pessoa cega geralmente tem duas possibilidades: fazer a prova em Braille ou fazê-la junto a um leitor. Algumas faculdades oferecem a possibilidade de a pessoa fazer a prova no computador, mas esse não foi o caso na UFBA. Ela optou por fazer a prova em Braille, já estando acostumada a esse sistema de escrita.

Na universidade, L. não se sente discriminada, tendo uma boa relação com os colegas e professores. A única coisa difícil é quando alguém desavisado leva um filme legendado para a sala de aula, porque isso a impede de participar da atividade proposta, o que acontece com outros recursos visuais que, se não descritos verbalmente, prejudicam sua compreensão. Mas L. mostra ser compreensiva quanto a essas situações, que envolvem colegas e professores, pois, segundo ela, as pessoas



ainda não sabem lidar muito bem com alunos com algum tipo de necessidade especial.

Com relação às dificuldades encontradas para sua integração na universidade, L. queixou-se da inexistência de um núcleo de produção de materiais didáticos e da falta de uma estrutura física adequada e acessível no *campus* de São Lázaro (FFCH). Estas dificuldades foram superadas apenas parcialmente, devido tanto ao auxílio de alguns voluntários da Biblioteca Central, que realizavam gravações para ela de textos indicados pelos professores, quanto pela ajuda de colegas de turma, que também se ofereciam para auxiliá-la e de alguns professores que disponibilizavam os textos selecionados para serem previamente lidos ou digitalizados.

Quanto a este último aspecto, só depois de algum tempo, L. comprou, com recursos próprios, um *scanner*. O chefe do Departamento de Psicologia, na época, conseguiu também um *scanner* e uma impressora Braille, disponibilizando esses equipamentos para uso de L., na faculdade. Ainda como auxílio institucional, a coordenadora do Colegiado de Psicologia apresentou projeto ao Programa Permanecer, da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, exclusivamente voltado para a acessibilidade e a inclusão de L. Com isso, dois bolsistas passaram a ser responsáveis por escanear os textos necessários ao seu bom desempenho acadêmico. Além disso, L. passou a contar com um computador dotado de programa específico, para o preparo de atividades acadêmicas e acesso à internet.

É importante observar que os dois estudantes se referem a uma acessibilidade favorecida por iniciativas particulares – no caso de J., proporcionada por colegas do D.A. e por aqueles que o auxiliam nos deslocamentos pelos *campi* e, no caso de L., por alguns professores, colegas e funcionários voluntários. Se a concorrência da solidariedade da comunidade universitária pode ser considerada como importante fator para a integração plena dos estudantes NEE na educação superior, é fato que o aparato institucional necessita evoluir e se consolidar na forma de rotinas que sejam disponibilizadas sem a necessidade de demandas repetidas por parte desse segmento.

### e. As mudanças que idealizam os estudantes

Perguntado sobre o que seria preciso para remover as dificuldades de acessibilidade citadas por ele, J. fala sobre uma espécie de reforma geral em todo o *campus* da UFBA:

Em todos os lugares que eu vou, o piso tá quebrado, a rampa é mal feita... É feita assim, com quase noventa graus de inclinação! Tem lá no PAF, umas rampas assim, que parece que a escada é pro céu, não é pra subir... Jamais eu consigo subir sozinho, jamais! Então é isso, a acessibilidade pensada por pessoas que tenham conhecimento daquilo. E também essa questão dessa escada que vai dar lá no PAF [...] Deveria ter umas rampas inclinadas, elevadores... Algo que sirva não só pra gente, mas pra vocês também. Algo que seja inclusivo, fazer o bem pra os outros também, não só pra mim. Embora eu seja uma pessoa que tenha limitações, mas vocês têm também limitações, cansaço... É claro que tem coisa que gente como eu, L. [...] precisa com maior urgência. Se uma calçada tá com buraco, vocês passam por cima e tá tudo bem. Mas pra mim, por exemplo, não dá pra passar por cima, cai ali, fica até morto [...].

J. acrescenta que é necessário que todos percebam a acessibilidade como algo comum, parte do cotidiano, substituindo a espécie de “viseira” de grande parte das pessoas, por não apresentarem as mesmas dificuldades de locomoção ou acesso que as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. É preciso mudança de mentalidades, do senso comum, em paralelo à materialização de políticas governamentais eficazes.

No que se refere à universidade, J. diz que, ainda, as mudanças que ele observa resultam de atitudes individuais de colegas e alguns professores sensíveis às necessidades da pessoa com deficiência e, assim, mobilizam-se, não apenas para auxiliar diretamente como também para fazer cobranças à instituição. Porém, ele vê como necessário um olhar mais abrangente, resultando numa política de acessibilidade global para a universidade, algo que partisse da administração central e outros responsáveis.

Em relação ao curso de Psicologia, L. faz questionamentos quanto à sua prática no campo, citando um evento ocorrido nas práticas da disciplina Psicopatologia III, no Hospital das Clínicas:

Atendi quatro vezes um senhor. A experiência foi bem interessante e, confesso, um tanto desconfortante, porque ainda não sei como proceder. Falo isso um pouco pela minha inexperiência mesmo enquanto estudante, mas também enquanto pessoa cega. Ocorreram algumas situações que tive dificuldades em lidar, como por exemplo, quando ele me perguntou pela minha cegueira e quando quis me acompanhar até o elevador. Nessa situação, questionava-me o porquê dele agir assim, queria apenas ser gentil ou percebeu que eu poderia ter dificuldades no trajeto até o elevador? Será que o fato dele me ajudar poderia atrapalhar o processo transferencial? Vários grilos passaram por minha cabeça. Ainda não sei lidar com essas questões. Na minha supervisão, fui levada a pensar se, realmente, me aceitava enquanto pessoa cega. Sinceramente, acredito que sim. Nunca tive problemas com isso. Sempre me vi brincando, fazendo graça das minhas questões. Mas percebo a importância de ter autonomia naquilo que faço, no local que trabalho, enfim. Isso será bom pra mim e para a pessoa que estou atendendo, porque teremos mais segurança. Ainda não fiz um reconhecimento completo do Hospital das Clínicas. Isso é importante para que tenha uma boa locomoção no espaço. Na entrada, por exemplo, parece-me um local bem aberto, não sei me orientar direito ainda [...].

Esse trecho do relato de L. nos faz pensar em outras dimensões da inclusão que ultrapassam as urgentes mudanças relativas à acessibilidade dos *campi* e instalações da UFBA. De fato, é necessário que os componentes curriculares dos cursos oferecidos pela universidade sejam analisados e criadas as condições para garantir o pleno desenvolvimento de estudantes que apresentem algum tipo de deficiência. No caso de L., especificamente, urge elaborar estratégias inovadoras de observação e intervenção, que dispensem o uso da visão e que ela possa contar com apoio e orientação acadêmica para encaminhar os

novos problemas que se colocam em sua formação para a profissão que escolheu. Esse se constitui num grande desafio, que pode obter grandes contribuições de estudantes, professores e profissionais que estejam dispostos a repensar suas práticas, elaborando alternativas efetivamente inclusivas no meio acadêmico.

## CONCLUSÕES

Com base nas entrevistas realizadas com os estudantes e com responsáveis por órgãos de acessibilidade da Universidade, percebemos que o projeto institucional de acessibilidade e inclusão da pessoa com NEE, ainda está nos seus primeiros passos, mas que a instituição busca, de forma interessada, adequar-se para cumprir as determinações legais e auxiliar, efetivamente, a inclusão de estudantes com NEE. No Brasil, as pessoas com deficiência representam uma parcela significativa da população. Segundo o censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado em 2000, 14,5% da população brasileira possuem algum tipo de deficiência. Este número é ainda maior na região Nordeste, chegando a 16,8% da população; no caso específico de deficientes visuais, a Bahia é o Estado brasileiro com o segundo maior número absoluto: 15.400 pessoas.

Os dados demonstram que, à medida que se considera um tempo maior de escolarização, a proporção de pessoas com deficiência diminui, sendo de uma para cada três pessoas sem deficiência com até três anos de escolarização, mas apenas uma para cada dez, quando se considera o ensino fundamental incompleto ou oito anos de estudo. O censo não traz dados acerca do número de pessoas com deficiência que frequentam ou frequentaram a educação superior, mas a prática mostra que este número é ainda pouco significativo no conjunto da população total de estudantes nesse nível de ensino.

O incentivo à escolarização das crianças e jovens com algum tipo de NEE, apoiado pelos avanços na legislação específica de proteção e promoção da qualidade de vida desses brasileiros, deve incrementar,

nos próximos anos, a sua busca pela educação superior, como um dos fatores decisivos de sua completa inclusão social. Mas, como para outros setores da população, facilitar o acesso é apenas parte de uma dívida com a democracia e a equidade que o país apenas inicia a honrar. Permanência com qualidade e orientação para o conjunto da comunidade universitária são tarefas gêmeas das providências relativas ao acesso.

Embora muito se tenha produzido sobre inclusão escolar, há pouca literatura que trate deste tema no contexto universitário. Aqui apresentamos, em caráter exploratório, circunscrito ao contexto específico da UFBA, algumas notas e reflexões em torno do tema que, esperamos, contribuam para que outros estudos tomem a universidade como contexto para a discussão da inclusão e acessibilidade de jovens com NEE. O caminho ainda a percorrer é longo e, como bem disseram J. e L., cheio de obstáculos.

## REFERÊNCIAS

BARBERY, Muriel. *A Elegância do Ouriço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>> Acesso em: 16 fev. 2010.

BRASIL. *Decreto de Lei Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)> Acesso em: 25 fev. 2010.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina dos Santos e Sônia Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Banco Multidimensional de Estatísticas (BME) - Censo. 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 22 fev. 2010.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 55, p.28-34, 2001.

MAZZONI, A. A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Benjamin Constant*, ano 11, n. 30, p. 10-17, 2005. Disponível em: <[www.inf.ufsc.br/jbosco/IEE/publicações.html](http://www.inf.ufsc.br/jbosco/IEE/publicações.html)> Acesso em: 10 jul. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação. In: ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas - Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MICHELS, L. R. Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de Ensino Superior. *Rede SACI*, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2933>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M. de. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO,  
A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre  
necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO – *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para  
satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: 1990.