



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DE DIREITO
CURSO DE DIREITO

Sophia de Lima Batista

**Direito à acessibilidade e mobilidade no âmbito do ensino superior na
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: uma análise acerca das políticas
de ações afirmativas e a permanência de estudantes com deficiência física nos
cursos de graduação do campus Florianópolis**

Florianópolis

2023

Sophia de Lima Batista

**Direito à acessibilidade e mobilidade no âmbito do ensino superior na
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: uma análise acerca das políticas
de ações afirmativas e a permanência de estudantes com deficiência física nos
cursos de graduação do campus Florianópolis**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas Campus Florianópolis da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Direito.
Orientador(a): Prof.(a) Francisco Quintanilha Veras Neto, Dr.
Coorientador: Bernard Constantino Ribeiro, Dr.

Florianópolis

2023

Batista, Sophia de Lima

Direito à acessibilidade e mobilidade no âmbito do ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina - USC : uma análise acerca das políticas de ações afirmativas e a permanência de estudantes com deficiência física nos cursos de graduação do campus Florianópolis / Sophia de Lima Batista ; orientador, Francisco Quintanilha Veras Neto, coorientador, Bernard Constantino Ribeiro, 2023.

84 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Graduação em Direito, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Direito. 2. Pessoa com deficiência. 3. Ensino Superior. 4. Acessibilidade. 5. Mobilidade. I. Veras Neto, Francisco Quintanilha. II. Ribeiro, Bernard Constantino. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Direito. IV. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Direito à Acessibilidade e mobilidade no âmbito do ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: uma análise acerca das políticas de ações afirmativas e a permanência de estudantes com deficiência física nos cursos de graduação no campus Florianópolis”, elaborado pela acadêmica Sophia de Lima Batista,, defendido em 28/11/2023 e aprovado pela Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados, obteve aprovação com nota **10**, cumprindo o requisito legal previsto no art. 10 da Resolução nº 09/2004/CES/CNE, regulamentado pela Universidade Federal de Santa Catarina, através da Resolução nº 01/CCGD/CCJ/2014.

Florianópolis, 29 de Novembro de 2023



Documento assinado digitalmente

Francisco Quintanilha Veras Neto

Data: 29/11/2023 13:36:13-0300

CPF: ***.328.139-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Francisco Quintanilha Veras Neto, Doutor
Professor Orientador



Documento assinado digitalmente

BERNARD CONSTANTINO RIBEIRO

Data: 29/11/2023 13:32:14-0300

CPF: ***.270.666-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Bernard Constantino Ribeiro, Doutor
Coorientador



Documento assinado digitalmente

Josiane Rose Petry Veronese

Data: 29/11/2023 13:23:58-0300

CPF: ***.102.979-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Josiane Rose Petry Veronese, Doutora
Membro de Banca

TERMO DE APROVAÇÃO



Documento assinado digitalmente

HELEN REJANE SILVA MACIEL DIOGO

Data: 02/12/2023 10:41:44-0300

CPF: ***.216.510-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Hélen Rejane Silva Maciel Diogo Doutora
Membro de Banca



Documento assinado digitalmente

SAMUEL DA SILVA MATTOS

Data: 02/12/2023 16:42:51-0300

CPF: ***.047.839-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Samuel da Silva Mattos, Doutor
Membro de Banca

Para todos que também acreditam que a educação pode ser libertadora.

AGRADECIMENTOS

À toda minha família e amigos, pelo carinho, força e incentivo, sempre, mas principalmente, obrigada pai e mãe, por tudo!

Ao meu irmão, Pedro, obrigada pelas horas de companhia, brincadeiras e risadas.

Aos meus professores, que me acompanharam e ensinaram muito durante este período de estudos.

Ao meu orientador, professor Quintanilha, que aceitou orientar-me, pela força e incentivo e por compreender a importância do assunto para mim e para a Universidade

Ao meu coorientador, Bernard, que me acolheu e ajudou e durante a escrita e elaboração deste trabalho e por compreender “meu tempo”.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ter feito parte da minha trajetória desde o início e por oportunizar a concretização de um sonho.

À querida Rita Bersch, por ter nos trazido para o mundo das tecnologias assistivas e discussões sobre acessibilidade.

Por fim, agradeço também à pesquisadora Tatiane Bevilaqua e o pesquisador Diogo Felix de Oliveira, cujas dissertações foram essenciais para a escrita deste trabalho.

“A filosofia era bastante clara para nós. Isto era uma questão de direitos civis. As pessoas presumiam que fracassaríamos se nos dessem nossos direitos, mas isso não aconteceu” (Roberts, 1962).

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender como as condições de acessibilidade e de mobilidade influenciam na permanência de estudantes com deficiência física nos cursos de graduação, bem como na inclusão destes, no espaço da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Campus Florianópolis. Para a realização desta pesquisa foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica juntamente com o método monográfico. Quanto aos temas abordados ao longo do trabalho, primeiramente, foi feito um levantamento histórico no âmbito internacional acerca do tratamento social e jurídico dado às pessoas com deficiência ao longo da História, sendo elencados alguns marcos considerados importantes para que se pudesse compreender a construção e evolução dos direitos das pessoas com deficiência até o presente momento. Ainda sob o ponto de vista histórico, também foi abordado como se deu o processo legislativo no Brasil acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Por fim, o primeiro capítulo também trouxe alguns conceitos-chave, considerados essenciais, quando se tratando de pessoas com deficiência. O segundo capítulo procurou definir o que são Políticas Públicas, bem como abordou as políticas públicas de inclusão na educação superior brasileira para as pessoas com deficiência. Ainda tratou de apresentar brevemente os modelos biomédico e social e biopsicossocial da deficiência e as influências exercidas por estes dois modelos em nossa legislação e para o tratamento e compreensão político-jurídica das pessoas com deficiência. Também foi realizada uma análise acerca das políticas públicas de inclusão nas universidades, os desdobramentos da lei brasileira de inclusão para a educação superior, bem como uma contextualização do local da pesquisa e, a exposição a respeito da implementação da política de acessibilidade educacional na UFSC e dos serviços oferecidos pela universidade e as políticas de permanência para pessoas com deficiência. No terceiro capítulo procurou-se realizar uma breve análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e uma exposição do Plano Estratégico para Melhoria da Acessibilidade Universal no campus Trindade da UFSC durante o período dos anos de 2014 a 2020. Por último, serão apresentadas as considerações finais acerca da temática pesquisada com base nos dados e informações obtidas.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Ensino Superior. Acessibilidade. Mobilidade. Autonomia.

ABSTRACT

The present study aimed to understand how accessibility and mobility conditions influence the retention of students with physical disabilities in undergraduate courses, as well as their inclusion within the space of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis Campus. To conduct this research, documentary and bibliographic research methods were employed in conjunction with the monographic method. Regarding the topics addressed throughout the work, initially, a historical survey was conducted internationally regarding the social and legal treatment of people with disabilities throughout history. Some significant milestones were highlighted to comprehend the construction and evolution of the rights of people with disabilities up to the present moment. Additionally, from a historical perspective, the legislative process in Brazil concerning the rights of people with disabilities was explored. Lastly, the first chapter also introduced some key concepts considered essential in the context of people with disabilities. The second chapter sought to define Public Policies and addressed public inclusion policies in Brazilian higher education for people with disabilities. It also briefly introduced the biomedical and social models and the biopsychosocial model of disability, highlighting their influences on our legislation and the political-legal treatment and understanding of people with disabilities. An analysis was conducted regarding inclusion public policies in universities, the repercussions of the Brazilian laws for inclusion in higher education, contextualization of the research site, and an exposition about the implementation of educational accessibility policies at UFSC, including the services offered by the university and the policies for the retention of people with disabilities. The third chapter aimed to provide a brief analysis of Institutional Development Plans (IDPs) and an exposition of the Strategic Plan for Universal Accessibility Improvement at UFSC's Trindade campus during the period from 2014 to 2020. Lastly, final considerations about the subjects are included, based on the data and the information obtained throughout the research.

Keywords: Person with disabilities. Accessibility. Mobility. Autonomy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos	14
1.1.1 Objetivo Geral	14
1.1.2 Objetivos Específicos	14
1.2 Metodologia	14
1.3 Justificativa	15
1.4 Estrutura do trabalho	15
2. UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA RELEITURA NECESSÁRIA	17
2.1 Breve histórico sobre direitos da pessoa com deficiência evolução dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil	17
2.2 Evolução dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil	30
2.3 Acessibilidade, Mobilidade, Autonomia e Inclusão de alunos com deficiência	34
2.3.1 Acessibilidade	34
2.3.1.1 Acessibilidade Comunicacional.....	35
2.3.1.2 Acessibilidade Instrumental.....	35
2.3.1.3 Acessibilidade Metodológica.....	35
2.3.1.4 Acessibilidade Programática	35
2.3.1.5 Acessibilidade Atitudinal.....	35
2.3.1.6 Acessibilidade Arquitetônica	36
2.3.2 Mobilidade	36
2.3.3 Autonomia	36
2.3.3.1 Independência	37
2.3.4 Inclusão.....	38
3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	39
3.1 UMA ANÁLISE ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES	42
3.1.1 DESDOBRAMENTOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
3.2 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	46
3.2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL NA UFSC	46
3.2.1.1 OS SERVIÇOS OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFSC	47
4. ANÁLISE DO CENÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020 (PERÍODO PRÉ-PANDEMIA)	53
4.1 DADOS ESTATÍSTICOS A RESPEITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS	53
4.1.1 FATORES QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFSC.....	55

4.2 PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PLANO ESTRATÉGICO PARA MELHORIA DA ACESSIBILIDADE UNIVERSAL NO CAMPUS TRINDADE DA UFSC	71
5. CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS.....	81

1. INTRODUÇÃO

Primeiramente, é necessário que se compreenda que a deficiência é um conceito construído socialmente ao longo da História, e que esta diferencia-se de uma lesão ou doença por se tratar de uma condição socialmente vista como desvantajosa ou de maior vulnerabilidade (Bevilaqua, 2018). Da mesma forma, o modelo biomédico, o qual traz a ideia de que a deficiência é algo relacionado à uma falha física, intelectual ou sensorial, corrobora com a visão da deficiência como algo negativo ou impeditivo (Bevilaqua, 2018)

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da pessoa com deficiência traga a definição de deficiência conforme o modelo biopsicossocial, o qual compreende a deficiência como uma condição da pessoa em conjunto com a interação desta com o ambiente, o qual pode apresentar características que impeçam ou dificultem sua participação social, a compreensão negativa do modelo biomédico e social ainda persiste em diversas situações, corroborando muitas vezes para o preconceito ou a exclusão.

Neste sentido, quando se tratando de educação de pessoas com deficiência, mais especificamente da educação de pessoas com deficiência no ensino superior, são inúmeras as barreiras estruturais, atitudinais, comunicacionais, entre outras, que necessitam ser perpassadas, dentre elas as próprias condições de permanência enfrentadas pelos estudantes com deficiência.

Esta permanência pode ser definida como “o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter uma estudante e, também, como resultante de diversos fatores que levam o estudante a decidir permanecer num curso” (Cislagui, 2008, p. 66 *apud* Bevilaqua, 2018, p. 123).

Desta forma, ao nos debruçarmos sobre o estudo dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente sobre o direito à educação, é importante que tenhamos claro que, quando se tratando deste campo, estamos trabalhando não apenas com o campo do direito ou com a área jurídica, ou da educação, mas também com diversas outras áreas correlatas como a arquitetura, a engenharia, a psicologia, etc, as quais se correlacionam entre si, fazendo, desta forma, com que o direito à educação da pessoa com deficiência, tanto como campo de estudo quanto como área de atuação, seja um espaço multidisciplinar que permite e exige a

dialogicidade entre os distintos campos do conhecimento científico, assim como a vivência e participação das próprias pessoas com deficiência.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como as condições de acessibilidade e de mobilidade influenciam na permanência de estudantes com deficiência física nos cursos de graduação, bem como na inclusão destes, no espaço da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Campus Florianópolis.

1.1.2 Objetivos Específicos

I. Realizar uma revisão histórico-bibliográfica acerca da legislação sobre pessoas com deficiência e as normas técnicas de acessibilidade no Brasil.

II. Analisar as políticas de ações afirmativas implementadas pela UFSC, no Campus Florianópolis, no período de 2014 a 2023.1, e quais foram os avanços na acessibilidade e na mobilidade na referida universidade, por intermédio de consulta à Coordenadoria de Acessibilidade Estudantil – CAE da UFSC.

III. Mapear quais as políticas de permanência destinadas às pessoas com deficiência física, bem como a estrutura do espaço universitário e as condições de mobilidade deste.

IV. Cadenciar argumentos da doutrina e da jurisprudência afeitas ao tema, buscando o assentamento de uma correlação entre a estrutura do espaço universitário e as condições de mobilidade deste e a permanência de estudantes PcDs da UFSC – Campus Florianópolis.

1.2 Metodologia

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica juntamente com o método monográfico o qual, conforme José Ricardo Caetano Costa (Costa, 2021), consiste em um estudo mais profundo e direcionado

para determinada realidade ou um caso em específico que podem ser expressivos para analisar outros casos e realidades.

1.3 Justificativa

Atualmente há um Projeto de Lei, que está tramitando no Congresso Nacional, PEC 33 de 2021, que foca na questão de incluir, por meio da Emenda Constitucional, a Acessibilidade e a Mobilidade, como direitos expressos no rol dos direitos fundamentais. Considera-se tal temática de alta relevância, principalmente para a autora, que por ser uma pessoa com deficiência desde a infância, vivencia diariamente os desafios e toda a complexidade do que é ser uma pessoa com deficiência, mas, principalmente o que é ser uma aluna com deficiência no ensino superior. Assim, compreende-se que existe uma necessidade de que se discuta a temática dos direitos das pessoas com deficiência sob uma ótica interdisciplinar, trazendo também conhecimentos jurídicos, práticos, normativos e técnicos, a fim de que isto sirva como propulsor na construção de uma sociedade mais inclusiva, sendo imprescindível a participação das pessoas com deficiência, como protagonistas, neste processo.

1.4 Estrutura do trabalho

O presente trabalho é composto por esta introdução, bem como por três itens capitulares que irão tratar da temática proposta e uma conclusão onde serão apontados os principais pontos identificados neste estudo.

O segundo item capítular irá trazer um breve histórico acerca do tratamento jurídico e social dado às pessoas com deficiência, a fim de que possamos compreender como se deu a evolução deste tratamento e o processo legislativo que nos trouxe até o presente momento. Também serão abordados alguns conceitos-chave como acessibilidade, mobilidade, autonomia e inclusão, termos estes, essenciais para aqueles que desejam ter uma melhor compreensão e se inteirar do tema.

Em seguida, serão abordadas as políticas públicas de inclusão na educação superior brasileira para as pessoas com deficiência, passando pela definição do que são políticas públicas, os estágios (ciclo de políticas públicas) pelos quais estas

políticas passam, assim como um breve resumo sobre a trajetória e a construção das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil.

Neste terceiro item capitular também será feita exposição acerca dos modelos médico e biopsicossocial da deficiência e as perspectivas e mudanças que a adoção deste último modelo trouxe tanto no viés legislativo como para o tratamento e o entendimento político-jurídico das pessoas com deficiência. O capítulo ainda apresentará uma análise acerca das políticas públicas de inclusão nas universidades, bem como os desdobramentos da lei brasileira de inclusão para a educação superior. Por fim, será feita uma contextualização do local da pesquisa, a Universidade Federal de Santa Catarina – campus Florianópolis, assim como uma exposição quanto a implementação da política de acessibilidade educacional na UFSC e dos serviços oferecidos pela universidade e as políticas de permanência para pessoas com deficiência.

Por último, serão apresentadas informações e dados obtidos por pesquisas realizadas anteriormente na instituição, durante os anos de 2014 e 2020, período em que foi implementada a Política de Acessibilidade Institucional. Desta forma, será feita uma análise do cenário da Universidade Federal de Santa Catarina no respectivo período, pré-pandemia, seguida por uma apresentação de dados estatísticos acerca dos estudantes com deficiência no campus Florianópolis e de fatores que influenciam na permanência dos estudantes com deficiência.

Neste último capítulo também será feita uma breve análise acerca das metas e objetivos dos Planos Institucionais (PDI) quanto a acessibilidade, mobilidade e inclusão de alunos com deficiência, bem como será realizada uma exposição do Plano Estratégico para Melhoria da Acessibilidade Universal no campus Trindade da UFSC, a respeito das obras que já haviam sido realizadas, das que estavam em andamento e das que ainda não haviam começado durante o período analisado nos anos de 2014 a 2020.

Finalmente, serão apresentadas as considerações finais acerca da temática pesquisada com base nos dados e informações obtidas.

2. UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CONCEITUAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA RELEITURA NECESSÁRIA

Neste primeiro capítulo será apresentado um panorama histórico- conceitual acerca do tratamento jurídico e social despendido às pessoas com deficiência ao longo da História tanto no âmbito internacional como no Brasil.

Desta forma, serão apresentados fatos e marcos sociais, dentro do possível, em ordem cronológica, bem como tratados e convenções internacionais que tratem dos direitos das pessoas com deficiência e legislações e normas nacionais e internacionais, bem como demais documentos que podemos considerar como mais relevantes para um melhor entendimento da temática que será apresentada posteriormente neste trabalho.

O capítulo também irá trazer a definição de conceitos-chave como acessibilidade, mobilidade, autonomia, independência e inclusão, termos essenciais quando se tratando de pessoas com deficiência e educação inclusiva.

2.1 Breve histórico sobre direitos da pessoa com deficiência evolução dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil

Historicamente, conforme Mariana Demetruk Marchioro nos apresenta em “Lições de Direito da Criança e do Adolescente” (2021), bem como o pesquisador Romeu K. Sasaki (2007), conhecido como “pai da inclusão no Brasil”, apresenta em seu artigo “Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão” (2007), o tratamento jurídico e social dado às pessoas com deficiência pode ser dividido em quatro fases: a fase da intolerância, a fase da invisibilidade, a fase assistencialista e a fase humanista.

Para Sasaki (2007), o qual denomina as fases como “eras”, a primeira delas, a “era da exclusão”, compreende o período da antiguidade até o início do século 20. A era da segregação, por sua vez, vai da década de 1920 até a década de 1940. Seguida pela era da integração, que vai de 1950 até meados da década de 1980, e, finalmente, a era da inclusão, que compreende a década de 1990 até as próximas décadas do século 21.

Marchioro (2021), por outro lado, entende que a fase da exclusão diz respeito principalmente ao período que compreende a Idade Antiga (e até um pouco

antes disto) e a Idade Média. A autora explica que nesta fase as PcDs eram socialmente repudiadas: provavelmente não sobreviviam quando os seres humanos viviam apenas de caça e pesca e eram nômades, pois não há registros acerca de sua existência; a civilização hebraica via estas pessoas como "um castigo divino", enquanto que as civilizações grega e romana viam-nas como "um mal a ser combatido", sendo permitido que pais de crianças nascidas com deficiências matassem ou abandonassem os próprios filhos.

Entretanto, ela nos aponta que, para os que acabavam se tornando PcDs ao longo da vida, em decorrência de batalhas, por exemplo, o tratamento dado era bastante diferente, havendo uma proteção, e, inclusive regulamentações para isso em determinados locais como na Grécia e em Esparta (Marchioro, 2021).

Posteriormente, em decorrência da forte influência da doutrina Cristã, o período da Idade Média foi marcado pela "fase da invisibilidade", pois a prática de extermínio de crianças que nasciam com deficiência foi sendo substituída por uma espécie de "assistencialismo dos senhores feudais", e, tal influência também corroborou com o pensamento de que a deficiência seria uma espécie de "castigo pelos pecados cometidos", sendo a caridade e a penitência uma forma de "redenção", o que culminou no isolamento generalizado de pessoas com deficiência em instituições de caridade, ou seja, as pessoas com deficiência eram escondidas e separadas do restante da sociedade, que nem sequer sabiam ou desejavam saber sobre sua existência (Marchioro, 2021).

Ainda conforme Marchioro (2021), a terceira fase, denominada "fase assistencialista", ocorreu durante o período renascentista, que passou a compreender as pessoas com deficiência como "pessoas humanas" e que deveriam ser "socialmente integradas", entretanto, isso era voltado especialmente para pessoas que pudessem ser "curadas", ou seja: primeiro a deficiência deveria ser "curada", para daí sim a pessoa pudesse ser "normalizada e inserida na sociedade". O problema é que isto raramente ocorria, sendo o resultado não exatamente o fim da segregação das pessoas com deficiências, mas de uma espécie de "período de tolerância" restante da sociedade em relação às PcDs.

Tanto a Revolução Industrial como as guerras dos séculos XIX e XX foram marcadas pelo aumento de pessoas com deficiência. Na primeira, muito em decorrência de acidentes de trabalho e das condições precárias de higiene das fábricas e na segunda, devido aos ferimentos e sequelas deixados pelas próprias

guerras. Conseqüentemente, por volta deste período foram desenvolvidas tecnologias como cadeiras de rodas, muletas, macas móveis, escrita em braile, etc. (Marchioro, 2021).

Também em decorrência disto tivemos a promulgação de diversos tratados e convenções internacionais que tratavam e difundiam a priorização e o respeito aos direitos humanos, os direitos das mulheres, os direitos das crianças e adolescentes, às pessoas com deficiência, entre outros grupos considerados vulneráveis (Marchioro, 2021). É neste cenário que podemos observar uma mudança de paradigma em relação ao tratamento jurídico e social das pessoas com deficiência: busca-se não apenas a integração destas pessoas, mas a inclusão destas na sociedade (Marchioro, 2021).

Obviamente que esta mudança de paradigma e de postura por parte da sociedade não se deu de forma repentina e imediata, sendo fruto de uma extensa luta das pessoas com deficiência por reconhecimento como plenos participantes da vida social e civil e por seus direitos.

Romeu Sasaki (2007, p. 2) nos apresenta alguns episódios e de grande relevância para a luta dos direitos das pessoas com deficiência, iniciando pelo ano de 1935 quando, como uma forma de protesto por terem suas fichas de pedido de emprego carimbadas com as letras “DF” (Deficiente físico) um grupo de aproximadamente 300 pessoas com deficiência, todas associadas à Liga dos Deficientes Físicos, permaneceram sentadas por nove dias na porta de entrada do departamento de Albergues da cidade de Nova York. Com isso acabaram conseguindo vários milhares de empregos em todo o país.

O autor aponta que, durante as décadas de 1950 e 1960 iniciou-se um movimento pró ambientes sem barreiras, e, por conta de ter sido iniciado por veteranos com deficiência da Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma parceria entre o Comitê Presidencial de Emprego de Deficientes (hoje Comitê Presidencial para Pessoas com Deficiência), a Administração Federal dos Veteranos, a Sociedade Nacional ‘Easter Seals’ e outras instituições, o que resultou nas primeiras normas americanas de acessibilidade em edificações (Sasaki, 2007, p. 2).

Sasaki ressalta que até os anos 60 as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de caridade, tendo sua opinião tolhida e que suas vontades não eram consideradas, sendo as decisões acerca da vida destas pessoas tomadas por seus pais ou especialistas (Sasaki, 2007, p. 2). Em 1962, um grupo de sete

peças lideradas por Edward V. Roberts, também conhecido por Ed Roberts criaram o serviço de atendentes pessoais de que eles mesmos precisavam a fim de viver com autonomia, o que originou o movimento de direitos das pessoas com deficiência nos EUA (Sasaki, 2007, p. 2).

Todos os integrantes deste grupo possuíam deficiências severas (tetraplegia em sua maioria) e ficaram conhecidos em Berkeley como “Os Tetras Rolantes”, sendo Ed Roberts um dos primeiros estudantes com deficiência da Universidade da Califórnia a ter uma vida independente (Gans, 1994, p. 4 *apud* Sasaki, 2007, p. 2)

Judy Heumann, outra integrante dos “tetras rolantes”, também se destacou posteriormente por sua carreira no Ministério da Educação dos Estados Unidos, sendo também fundadora da Disabled in Action (DIA). Heumann processou o Conselho Municipal de Educação de Nova York, pois teve seu requerimento de autorização para lecionar negado sob a alegação de que sua cadeira de rodas constituía um risco de incêndio (o mesmo empecilho já havia sido utilizado para impossibilitar a matrícula de Heumann na educação infantil), e ganhou a ação na justiça (Sasaki, 2007, p. 3).

Uma fala bastante marcante de Ed Roberts foi que: “A filosofia era bastante clara para nós. Isto era uma questão de direitos civis. As pessoas presumiam que fracassaríamos se nos dessem nossos direitos, mas isso não aconteceu” (Roberts, 1962). Roberts também contou que, após uma experiência de vários anos como ativista no movimento pelos direitos civis dos negros e mexicanos, “as habilidades organizacionais” adquiridas por ele o fizeram se juntar à outras pessoas com deficiência e deram início a luta pelo estilo de vida independente (Sasaki, 2007, p. 4).

Uma década mais tarde, em 1972, Roberts foi “uma das pessoas que deram início ao movimento de vida independente e esteve à frente da criação do Centro de Vida Independente de Berkeley (CVI-Berkley), sendo este o primeiro CVI dos EUA e do mundo” (Sasaki, 2007, p. 3).

No ano seguinte, em 1973, a partir da Seção 504 da Lei de Reabilitação, os Estados Unidos determinou “a ilegalidade de que órgãos federais, universidades públicas, empreiteiros federais, bem como outras instituições e atividades que recebam recursos financeiros federais, discriminem as pessoas por causa de sua deficiência”, sendo esta lei regulamentada apenas em 1977, após diversos protestos e pressão da sociedade Civil (Sasaki, 2007, p. 4).

Em 1975, é promulgada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo este documento o primeiro a trazer a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam participar e não serem apenas meros espectadores ao afirmar que: “As organizações de pessoas deficientes podem ser beneficentemente consultadas em todos os assuntos referentes aos direitos das pessoas deficientes” (Organização das Nações Unidas, 1975 *apud* Sasaki, 2007 p. 4).

Em 1960, ocorreu, na África do Sul, o Massacre de Sharpsville, o que foi um estopim para o surgimento de um movimento de resistência contra as violências e abusos do apartheid. William Rowland, ativista do movimento negro e das pessoas com deficiência da República da África do Sul, afirma que para cada pessoa que morreu na luta, três outras ficaram com uma deficiência e, neste contexto, a deficiência não pode ser vista e entendida separadamente da luta pela libertação, tendo estas pessoas participado dos movimentos nas décadas de 80 e 90 (Sasaki, 2007).

Disso também surgiu a liderança da organização Pessoas com Deficiência da África do Sul, o que fez o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência se espalhar pelo país, tendo isto também que proporcionado as condições que deram origem ao “movimento massivo de pessoas com deficiência, que atraiu entre 10.000 e 12.000 ativistas, que trabalharam unidos e falaram com uma única voz não silenciável” (Sasaki, 2007, p. 6).

No ano de 1981 foi comemorado em todo o mundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (assim proclamado pela ONU em 1979) (Sasaki, 2007, p. 6), sendo “participação plena em igualdade” o lema escolhido. No ano seguinte, em 1981, foi aprovado pela Unesco a Declaração de Sundberg,

[...] a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração afirma que as autoridades públicas, as organizações qualificadas e a sociedade como um todo devem levar em consideração, ao prepararem qualquer estratégia de médio ou longo prazo pertinente a pessoas com deficiência, os princípios fundamentais de participação, integração, personalização, descentralização (setorização) e coordenação interprofissional, de tal modo que: (a) A plena participação das pessoas com deficiência e suas associações em todas as decisões e ações a elas pertinentes seja assegurada (Unesco, 1981 *apud* Sasaki, 2007, p. 6).

Conforme Sasaki (2007), Rowland relata que, ainda no mesmo ano de 1981, o governo sul-africano recusou-se a reconhecer o Ano Internacional das

Pessoas Deficientes, e, cinco anos mais tarde, em 1986, proclamou o Ano das Pessoas Deficientes da África do Sul, o que foi motivo de revolta das próprias pessoas com deficiência no país, fazendo com que se retirassem da conferência nacional como forma de protesto, retornando apenas após garantirem que Phindi Mavuso, líder do movimento, pudesse ler um “catálogo de injustiças”, onde expunha a dupla discriminação do apartheid e das deficiências (Rowland, 19[--], [s.p.] *apud* Sasaki, 2007, p. 7).

Eugene Terreblanche, líder de uma facção que defendia a supremacia branca e o apartheid, “convocou seus homens fortemente armados com rifles, enquanto que Mavuso e mais 1.200 pessoas com deficiência marcharam até a colina de Soweto onde, diante das portas do Hospital Baragwanath, lançaram o protesto contra a crescente onda de violências” (Sasaki, 2007, p.7).

Além do protesto, as lideranças realizaram duas iniciativas: a iniciativa política para mobilizar as pessoas com deficiência para reivindicarem seus direitos; e a iniciativa desenvolvimentista para gerar renda através da autoajuda. E também construíram uma nova filosofia: a deficiência não era uma questão de saúde e bem-estar, e sim uma questão de direitos humanos e de desenvolvimento; o modelo médico da deficiência não era adequado e os médicos e assistentes sociais “não deveriam controlar nossa vida, os métodos pacifistas de luta serviriam melhor à nossa causa e nós deveríamos nos alinhar com o movimento de libertação. Nós nos conscientizamos e adotamos o nosso (agora famoso) lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS, termina Rowland (Sasaki, 2007, p. 7, grifos do autor).

No ano seguinte, em 1982, a Organização das Nações Unidas - ONU - aderiu ao Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência, onde o parágrafo 93 da resolução 37/52 trata das organizações de pessoas com deficiência:

Os estados-membros devem estabelecer contatos diretos com essas organizações e lhes proporcionar canais para que possam exercer influência sobre as políticas e decisões governamentais em todos os campos que lhes concernem. Os estados-membros devem prestar o apoio financeiro que, nesse sentido, seja necessário às organizações de pessoas com deficiência (ONU, 1982).

Em 1990 ocorreu, na Tailândia, a Conferência da UNESCO, a qual resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Este documento trouxe à tona a necessidade de serem adotadas medidas que garantissem o acesso à educação para pessoas com deficiência como parte do sistema educacional comum, sendo isto de responsabilidade dos governos (Sasaki, 2015).

No ano de 1992, as pessoas com deficiência aprovaram a Declaração de Vancouver onde está posto que:

Nós exigimos que os governantes, legisladores e centros de poder, profissionais e agências de desenvolvimento reconheçam que as pessoas com deficiência são verdadeiramente peritas em assuntos de deficiência e que nos consultem diretamente inserindo-nos nas atividades concernentes à nossa existência (ONU, 1992 *apud* Sasaki, 2007, p. 8).

Em 1993 James I. Charlton publica a primeira obra literária (NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: Opressão à deficiência e empoderamento) onde é abordada a deficiência sob um panorama teórico da opressão à deficiência, apresentando semelhanças e diferenças entre racismo, sexismo e colonialismo (Sasaki, 2007, p.8).

Ainda no mesmo ano, em agosto, foi aprovada a Declaração de Maastricht. O evento ocorreu na Holanda, reunindo mais de 450 pessoas com deficiência representando 41 países da Europa (ocidental, oriental, central, nórdica, balcânica e báltica), América do Norte, África e Ásia (Sasaki, 2007, p.8). No documento é ressaltado que:

Nós precisamos participar plenamente em nossas sociedades em todos os níveis e, através de nossas organizações, ser consultados e envolvidos decisivamente em todos os programas e políticas que nos afetem. Nós somos os peritos; o nosso poder precisa ser reconhecido (CEE, 1993 *apud* Sasaki, 2007, p. 8).

Também em 1993, em dezembro, a Assembléia Geral da ONU aprovou a Resolução 48/96 que trata das “Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, a qual ressalta que:

Os Países-Membros devem envolver organizações de pessoas com deficiência em toda tomada de decisão sobre planos e programas relativos a pessoas com deficiência ou que afete sua condição econômica e social. [...] As organizações de pessoas com deficiência devem ser consultadas quando estiverem sendo desenvolvidos padrões e normas de acessibilidade. Elas devem também ser envolvidas no nível local desde a etapa do planejamento inicial dos projetos de construção pública, garantindo, assim, a máxima acessibilidade (ONU, 1993).

Em 1994 a UNESCO realizou uma conferência de educação para necessidades especiais (o motivo de ter sido utilizada esta terminologia e não “pessoas com deficiência será explicado mais a frente) e também foi aprovada a Declaração de Salamanca, a qual trouxe diversos legados conceituais e recomendações a respeito de como as escolas inclusivas deveriam ser construídas (Sasaki, 2015).

Este foi o primeiro documento de âmbito internacional a utilizar a palavra “inclusão”, bem como os conceitos de “escolas inclusivas”, “sistemas educacionais

inclusivos”, “práticas inclusivas”, etc, tendo tal documento servido como inspiração e modelo para diversos governos (Sasaki, 2015).

No dia 09 de setembro de 1999 foi a Carta para o Terceiro Milênio

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente (Assembleia Governativa da Rehabilitation International, 1999 *apud* Sasaki, 2007, p. 9).

Em março de 2000, a Declaração de Pequim:

Nós acreditamos que o limiar do novo século é uma época oportuna para todos — pessoas com deficiência de qualquer tipo e suas organizações e outras instituições cívicas, governos locais e nacionais, membros do sistema da ONU e outros órgãos intergovernamentais, bem como o setor privado — colaborarem estreitamente em um processo consultivo inclusivo e amplo, visando à elaboração e adoção de uma convenção internacional para promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência e aumentar as suas oportunidades iguais de participação na corrente principal da sociedade (ONU, 2000 *apud* Sasaki, 2007, p. 10).

Em fevereiro de 2001, durante sua palestra, “entendendo a deficiência”, realizada durante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude” na University of Western Sydney, na Austrália, o ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare disse:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (Shakespeare, 2001 *apud* Sasaki, 2007, p. 1).

No mesmo ano, foi formado no Ministério da Saúde da Grã-Bretanha, o Grupo de Usuários de Estratégias, sendo este composto por pessoas com dificuldade de aprendizagem que integravam as organizações People First, Mencap, Change e Speaking Up. O lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” foi adotado a fim de promover o desenvolvimento de pessoas com dificuldade de aprendizagem em todos os serviços públicos, tendo o Ministério da Saúde e o Grupo elaborado estratégias para pessoas com dificuldade de aprendizagem (Sasaki, 2007).

Ainda em 2001, William Rowland, ativista sul- africano pelos direitos dos negros e das pessoas com deficiência, escreveu o artigo “Nothing About Us Without Us: Some Historical Reflections on the Disability Movement in South Africa” (Nada

Sobre Nós, Sem Nós: Algumas Reflexões Históricas sobre o Movimento da Deficiência na África do Sul). No artigo

[...] **Rowland** descreve a longa história de lutas, sacrifícios e humilhações, mas também de vitórias e avanços da organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA). Fundada em 1984, a DPSA adotou em 1986 o lema “**Nada Sobre Nós, Sem Nós**”. Portanto, esta é a data mais antiga em que foi registrado o famoso lema dos dias de hoje, O lema da DPSA foi adotado em reconhecimento da necessidade de as próprias pessoas com deficiência promoverem diretamente os direitos humanos e o desenvolvimento de todos os sul-africanos com deficiência (Sassaki, 2007, p. 1, grifos do autor).

Aprovada no dia 23 de março de 2002, durante o Congresso Europeu sobre Deficiência, a Declaração de Madrid foi o primeiro documento internacional que trouxe a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, referência explícita ao lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (Sassaki, 2007). A declaração traz as seguintes diretrizes:

Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações. [...] A mídia deve criar e fortalecer parcerias com as organizações de pessoas com deficiência a fim de melhorar a descrição de pessoas com deficiência nos meios de comunicação de massa (Declaração de Madri, 2002 *apud* Sassaki, 2007, p. 3).

Ainda no ano de 2002, houveram mais duas declarações: a de Sapporo e a de Caracas, ambas realizadas no dia 18 de outubro. Na Declaração de Sapporo, a Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (Disabled Peoples’ International) diz que: “Nós somos os peritos sobre nossa situação e devemos ser consultados em todos os níveis, sobre todas as iniciativas pertinentes a nós” (Sassaki, 2007, p. 4 *apud* Declaração de Sapporo, 18/10/02). A Declaração de Caracas, por sua vez determina que:

É imprescindível uma cooperação mais ampla entre os organismos governamentais que atendem à problemática da deficiência e os movimentos associativos de pessoas com deficiência e suas famílias, para um fortalecimento efetivo da sociedade civil que garanta uma participação direta dos beneficiários na elaboração das políticas e dos serviços a eles destinados (Declaração de Caracas, 2002 *apud* Sassaki, 2007, p. 25).

No ano de 2003 foi realizado, em Tenerife, o Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente. O evento contou com a participação de mais de 400 pessoas de diversos países do continente europeu e celebrou o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003), além de aprovar a Declaração de Tenerife, a qual determina que: “As pessoas com deficiência precisam ser vistas como peritas sobre sua vida. Como peritas, nós temos o direito e a responsabilidade de falar por nós mesmos” (Sasaki, 2007, p. 4).

No mesmo ano de 2003 foram publicadas mais duas obras que trazem o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” em seus títulos: “Nada sobre nós, sem nós: a luta pelo reconhecimento da abordagem de direitos humanos aos assuntos de deficiência” da ativista April D’Aubin e o livro “Nada sobre nós, sem nós: direitos humanos e deficiência” da também ativista Marta Russel (Sasaki, 2007).

Em seu livro Russel afirma que:

A cidadania pode ser vista como a realização de certos direitos Quando os estados são considerados responsáveis pelo tratamento dado a seus cidadãos, muito pode ser conquistado. A ONU tem um papel no estabelecimento de padrões mundiais, mas as pessoas com deficiência também têm esse papel”. (...) “A participação em grupos sociais e políticos é limitada ou negada às pessoas com deficiência”. (...) “As deficiências continuam sendo vistas como anormalidades e as pessoas que as têm se tornam objetos desvalorizados dos serviços médicos e sociais”. (...) “Tradicionalmente, os direitos humanos têm sido aplicados à pessoa com deficiência enquanto objeto de prevenção e reabilitação, e não como um sujeito considerado plenamente humano e com amplos direitos de cidadania”. “Para corrigir esta situação, as pessoas com deficiência se reuniram internacionalmente na década de 80 e começaram a exigir o reconhecimento de seus direitos. Foi então que o lema **‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’** se tornou a bandeira para se construir o poder político necessário às mudanças nas instituições a fim de incluir as pessoas com deficiência como seres humanos plenos e desconstruir as sociedades incapacitantes”. “Este deve ser o século em que a dignidade das pessoas com dignidade das pessoas com deficiência será atendida através dos direitos humanos (Russel, 2002 apud Sasaki, 2007, p. 4, grifos do autor).

Em 2004, a UNESCO realizou um encontro também em Salamanca, onde realizou-se uma avaliação sobre os dez anos após a Declaração de Salamanca. A partir desta avaliação foram levantados três pontos: I- que as políticas públicas e financiamentos deveriam facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas; II- todas as barreiras que impediam ou que continuassem impedindo e dificultando a passagem de alunos das escolas especiais para as escolas inclusivas deveriam ser removidas a fim de estes alunos com deficiência pudessem fazer parte do sistema educacional comum; III- a necessidade de desenvolver e construir escolas inclusivas

deveria ser considerada como uma política-chave para qualquer governo (Sasaki, 2015).

No dia 3 de dezembro de 2004, Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, Kofi Annan, que na época ocupava o cargo de Secretário- Geral da ONU afirmou que:

Por muitos anos, as pessoas com deficiência foram vistas como ‘objetos’ de políticas de bem-estar social. Hoje, como resultado de uma dramática mudança de perspectiva que ocorreu nas duas últimas décadas, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como pessoas que precisam desfrutar o espectro completo de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. O lema do movimento internacional de pessoas com deficiência, **‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’**, resume essa mudança (Annan, 2004 *apud* Sasaki, 2007, p. 5, grifos do autor).

Durante o mesmo evento, a Organização Internacional do Trabalho também reconheceu que “Nada Sobre Nós, Sem Nós” se tornou o grito incitante de ações conjuntas para pessoas com deficiência e suas organizações em todo o mundo (Sasaki, 2007, p. 5). O Diretor da Divisão de Política Social e Desenvolvimento, Johan Schölvinnck, também ressaltou que:

A observância deste Dia constitui uma oportunidade para promover mudanças nas atitudes face às pessoas com deficiência e eliminar barreiras à sua participação em todos os aspectos da vida. O envolvimento de pessoas com deficiência na elaboração da **Convenção** sobre seus direitos é um excelente exemplo de como o princípio da participação plena pode ser colocado em prática. O lema **‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’** reflete muito precisamente a atitude mundial de que as pessoas com deficiência querem ser adotadas em todos os níveis da sociedade. Pessoas com deficiência precisam ser envolvidas no planejamento de estratégias e políticas que afetarão sua vida (Schölvinnck, 2004 *apud* Sasaki, 2007, p. 4, grifos do autor).

No início de dezembro, a revista digital UN Chronicle, editada pela ONU, trouxe em seu vol. 41, n. 4, o artigo “Nada sobre nós, sem nós: reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência”, onde,

Considerando que as deficiências são causadas, com frequência, por atividades humanas ou por falta de cuidados, é necessária a assistência de toda a comunidade internacional para pôr um fim a esta ‘emergência silenciosa’. O reconhecimento tem sido lento, mas ele está ocorrendo firmemente em todas as partes do mundo. O crescimento do movimento internacional de pessoas com deficiência, com o seu lema **‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’**, resume esta mudança fundamental em perspectiva face ao princípio da participação e da inserção de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida política, social, econômica e cultural. Em comemoração ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, observada a cada ano no dia 3 de dezembro, o Secretário-Geral Kofi Annan salientou que ‘nenhuma sociedade pode alegar estar baseada em justiça e igualdade se as pessoas com deficiência não estiverem tomando decisões

como membros habilitados (ONU, 2004 *apud* Sasaki, 2007, p. 6, grifos do autor).

No início de 2006, Jovens com deficiência de três países (Grã-Bretanha, Bangladesh e China) foram à sede da ONU em Nova York como representantes da Save the Children em uma tentativa de chamar a atenção para a situação de 150 a 200 milhões de crianças com deficiência durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O grupo criou uma logomarca, que diz: “Fazendo lobby na ONU. Inclusão de 360 graus. Nada sobre nós, sem nós” (Sasaki, 2007, p. 7). A diretora-chefe da Save the Children, Jasmine Whitbread, disse que: “O estigma associado às crianças com deficiência significa que, em muitos países, elas sequer são registradas ao nascer, elas se tornam invisíveis e são abandonadas, enquanto outras são encaminhadas a instituições, e lá são negligenciadas ou escondidas” (Whitbread, 2006 *apud* Sasaki, 2007, p. 7).

A também ativista, Claudine Sherrill, escreveu em seu artigo “Nada sobre nós, sem nós: Uma questão de inclusão?”, publicado na revista *Palaestra* (vol. 22, n.1, p.55) que:

O lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós, embora aplicável a qualquer grupo minoritário cuja representação seja negada nas decisões que afetam sua vida, evoluiu com o mote oficial da Disabled Peoples’ International (DPI, conhecida no Brasil como Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (OMPD)”, fundada em 1981[...] O ano de 1981 foi um marco especialmente importante na luta mundial das pessoas com deficiência por direitos e oportunidades iguais e foi denominado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Sherril, 2006, p. 55 *apud* Sasaki, 2007, p. 7).

No ano de 2002, a embaixada do México levou para a Assembléia Geral da ONU uma proposta que havia sido elaborada por ativistas pela inclusão, tendo esta proposta sido aprovada. Este documento foi o que deu o impulso inicial para o que viria a ser a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada no dia 13 de dezembro (dia internacional dos direitos humanos) de 2006 (Sasaki, 2015).

A Convenção determina em seu preâmbulo que os Estados partes deverão considerar que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhe dizem respeito diretamente (ONU, 2006, *apud* Sasaki, 2007, p. 7). O artigo 24 da mesma convenção trata sobre direito à educação das pessoas com deficiência em

todos os níveis e ao longo de toda a vida. Seu inciso 5º trata sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior:

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Ainda em 2007, no município de Petrolina (PE), ocorreu a Semana Estadual da pessoa com deficiência, a qual foi organizada pelo ativista Hélio de Araújo. Participaram do evento diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil, tendo sido promovidas diversas atividades, apresentações e palestra entre elas o seminário “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, onde ocorreram duas palestras ministradas pelo procurador do trabalho, Dr. Leonardo, e por Marconiete Ferreira, representante do INSS (Sasaki, 2007).

Em 2011, cinco anos após a aprovação da Convenção de Direitos sobre a Pessoa com Deficiência, a Organização Mundial da Saúde, Juntamente com o Banco Mundial, lançaram o Relatório Mundial sobre a deficiência, onde foram levantados dados estatísticos, sugestões práticas, dados referentes à realidade de cada país analisado, tendo este documento um formato de manual, a fim de eu sua aplicação fosse facilitada (Sasaki, 2015).

Dentre as recomendações gerais trazidas pelo relatório, destacam-se a de que todos os serviços abertos ao público devem ser tornados acessíveis para que as pessoas com deficiência possam participar e frequentar à todos os serviços comuns já existentes ou que poderão vir a existir (Sasaki, 2015)

O documento ressalta que pessoas com deficiência, no caso as que ainda irão entrar no sistema e que já possuem deficiência, não podem ser rejeitadas, e que, no caso de alunos que já estão dentro do sistema educacional e, que ficaram com deficiência, estes não devem ser excluídos (Sasaki, 2015).

O relatório também trouxe dois conceitos muito discutidos à época: o de deficiência e o de necessidades especiais, pois, quando foi realizado o levantamento dos dados para sua confecção, percebeu-se certa dificuldade quanto à compreensão dos dois conceitos, já que muitos países utilizavam os dois como sinônimos, enquanto que outros utilizavam apenas “pessoas com deficiência” (Sasaki, 2015).

A Declaração de Salamanca de 1994 também já havia feito esta distinção, considerando “Pessoas com necessidades especiais” um grupo mais abrangente, podendo incluir pessoas com deficiência, pessoas cujas “necessidades especiais” se originavam de outros fatores como guerras, violência urbana, pobreza, etnia, raça, refugiados, etc. Portanto, o termo não está, necessariamente, ligado à uma deficiência, ainda que seja possível, que, devido a estas outras circunstâncias, pessoas destes grupos possam ter alguma deficiência (Sasaki, 2015).

No ano de 2014 completou-se dez anos do lançamento da campanha promovida pela ONU “Objetivos do desenvolvimento do Milênio”, cujo um dos objetivos era a educação. A nova campanha lançada no ano seguinte, em 2015, foi nomeada como “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”, a qual leva este nome porque propõe que sejam garantidas igualdade de oportunidades para todas as pessoas tanto para as gerações atuais como para as que virão futuramente, dentro das propostas desta campanha para a sustentabilidade, pois traz o entendimento de que os recursos devem ser preservados, a partir de uma reposição de capital econômico e social e humano (Sasaki, 2015).

A nova campanha também trouxe mais centralidade para as discussões acerca das pessoas com deficiência e as deficiências em si, a partir da compreensão de que tais temáticas são de interesse de toda a sociedade. Dentre os objetivos desta nova campanha estão: “assegurar educação de qualidade, inclusiva e equitativa com igualdade de oportunidades para todas as pessoas, bem como oportunidade de aprendizado ao longo da vida” (Sasaki, 2015).

2.2 Evolução dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil

Nossa Constituição Federal determina, e seu art. 227, § 1º, II que:

a) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à [...] educação [...], além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [**via acessibilidade total**]. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos [**por ex., bibliotecas**], com a eliminação de preconceitos [via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [**via acessibilidade arquitetônica**] (BRASIL, 1988, *apud* Sasaki, 2015, [s.p.]¹, grifos do autor).

¹ Destaques, acréscimos e ênfases pelo autor na referência citada.

O mesmo artigo 227 determina, em seu parágrafo segundo, bem como no art. 224, que: c) “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público” (o que obviamente inclui escolas, bibliotecas e universidades)

Um ano após a promulgação da Constituição Cidadã, em 24 de outubro de 1989, foi publicada a Lei 7.853, sendo este o primeiro documento nacional a trazer a educação especial como uma modalidade educativa, mas colocada transversalmente dentro sistema educacional comum, permeando todos os níveis escolares do sistema, exceto o ensino superior (Sasaki, 2015). A mesma Lei determina em seu Art. 8º I, II, III e em seus §§ 1º e 2º que:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência; III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência; [...] § 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço); § 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados (BRASIL, 1989).

A mesma Lei tornou obrigatória a matrícula de alunos com deficiência no sistema educacional comum. O Art. 2º determina em seu inciso I determina:

I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Romeu Sasaki (2015) observa que, embora a Lei 7.853 tenha trazido alguns avanços para a área da educação, também apresenta alguns problemas ao determinar em sua alínea “f” “a matrícula compulsória de alunos capazes de se

integrarem no sistema regular de ensino”. Ele observa que a lei foi promulgada durante o período da “integração”, sendo portanto direcionada à pessoas com deficiência capazes de conviverem com as barreiras existentes nas instituições de ensino, o que vai na contramão do conceito de inclusão o qual veremos mais à frente.

Em 1996, foi editada uma nova LDB, a qual embora também tenha trazido avanços, deixou a desejar no que diz respeito à educação inclusiva. Posteriormente, a partir do ano de 2003, o Ministério da Educação lançou a “Programa de Educação inclusiva: direito à diversidade” onde foi oferecida uma série de capacitações e seminários de capacitação para professores, tanto de sala de aula, como de atendimento especializado, assim como para os demais profissionais que atuassem no sistema educacional (Sassaki, 2015)

Conforme o Ministério da Educação e a Secretaria de Ensino Superior, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), busca promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES) tendo como um de seus objetivos principais

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2007).

Desde o ano de 2005 é realizado o lançamento de editais a fim de apoiar projetos e propostas de universidades de todo o Brasil para que estes núcleos possam ser criados ou reestruturados nas instituições, de forma que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2007).

Em 2007, o Brasil assinou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi ratificada em nossa legislação com força de Emenda Constitucional através do Decreto Legislativo 186 de 9 de julho de 2008 e do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Ainda no ano de 2007, o MEC a partir da Portaria 555 de 5 de julho de 2007, nomeou um grupo de trabalho composto por renomados pesquisadores e ativistas da educação inclusiva, os quais em conjunto elaboraram a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) a partir de uma perspectiva de educação inclusiva.

Assim, em setembro do mesmo ano, dois meses depois da nomeação, a “primeira versão” da nova política foi apresentada ao Ministério e começou a ser divulgada.

Sasaki (2015) conta que isto gerou uma forte reação por parte da sociedade civil e de alguns políticos, que eram contra algumas das recomendações da nova PNEE, fazendo com que o Ministério reconvocasse o grupo de trabalho que havia elaborado o documento, a fim de que algumas das reivindicações fossem atendidas. Assim em fevereiro de 2008 saiu uma “segunda versão” do documento, a qual foi aprovada. O pesquisador destaca que, embora o texto original tenha se mantido em sua maioria, dentre as alterações feitas, o conceito de sistema de educação inclusivo foi eliminado da PNEE

No dia 20 de outubro de 2009, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução no 04, a qual trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica para a Modalidade de Educação Especial. Esta resolução trouxe novamente, de forma bastante prática, as medidas para serem aplicadas a fim de que se pudesse implantar um sistema de educação inclusivo (Sasaki, 2015).

A nova resolução, além de trazer novamente a ideia de um sistema de educação inclusivo, inclui também alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento, com Altas Habilidades, que estivessem dentro do Espectro Autista, ou possuíssem um Transtorno Mental, os quais antes não eram contemplados pela legislação brasileira.

Em 2012 foi publicada a Lei 12.764, a qual trouxe a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual determina em seu Art. 3º, IV, a, o direito à educação e ao ensino profissionalizante.

Em 2014 foi aprovada a Lei 13.005, a qual trouxe o novo Plano Nacional de Educação, o qual determinava a universalização para pessoas de 4 a 17 anos que tenham deficiência, Transtorno Global de desenvolvimento ou Altas Habilidades, o acesso à educação básica na rede regular de ensino, com garantia do sistema educacional inclusivo. No ano de 2015 o Ministério da Educação soltou a Nota Técnica número 20, a qual traz os procedimentos quanto à recusa de matrícula em escolas públicas e particulares.

No dia 06 de julho de 2015 foi instituída a Lei 13.146, sendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência a primeira lei nacional de âmbito federal que incorporou os conceitos apresentados

na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a qual determina em seu Art. 28, XIII, XIV, XVI, XVII e XVIII que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; [...] XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação inter-setorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Por fim, no dia 28 de setembro de 2021 o Senado Federal aprovou unanimemente a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 19/2014, de autoria do Senador Paulo Paim, a qual altera a Constituição Federal para incluir o direito à acessibilidade e à mobilidade entre os direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2021). A mesma proposta ganhou o número PEC 33/2021 na Câmara dos deputados e até a escrita do presente trabalho encontra-se em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ).

2.3 Acessibilidade, Mobilidade, Autonomia e Inclusão de alunos com deficiência

Existe uma terminologia e alguns conceitos-chave quando estamos tratando de pessoas com deficiência e educação inclusiva, sendo o entendimento destes essencial para uma compreensão prático-teórica e para que os direitos das pessoas com deficiência possam ser plenamente implementados.

2.3.1 Acessibilidade

Um destes termos é a *acessibilidade*, a qual, conforme define Sasaki (2009, p. 2), refere-se à uma “qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. Para uma melhor compreensão, o autor divide a acessibilidade em seis dimensões sendo estas:

2.3.1.1 Acessibilidade Comunicacional

Refere-se às diversas formas de expressão e transmissão de informações, abrangendo tanto a comunicação escrita, falada, face-a-face, intérprete de Libras.

2.3.1.2 Acessibilidade Instrumental

Está relacionada a utilização de equipamentos e aparelhos, analógicos ou digitais (tecnológicos) e a adequação ou adaptação destes instrumentos de acordo com as especificidades e necessidades de cada pessoa.

2.3.1.3 Acessibilidade Metodológica

Diz respeito aos novos conceitos de aprendizagem e às instruções baseadas nas inteligências múltiplas.

2.3.1.4 Acessibilidade Programática

Está relacionada às barreiras invisíveis existentes em textos de natureza normativa que possuem linguagem mais formal como políticas e manuais.

2.3.1.5 Acessibilidade Atitudinal

Diz respeito à forma como agimos, ao tratamento destinado às pessoas com deficiência. Sassaki ressalta que para que possamos efetivamente extinguir os preconceitos, estereótipos, discriminações e estigmas das pessoas com deficiência, é necessário o convívio de pessoas com e sem deficiência, de forma que a conscientização se dê através da convivência, das interações e da realização de atividades em conjunto.

2.3.1.6 Acessibilidade Arquitetônica

Por fim, um dos principais pontos que trata deste trabalho, está relacionada aos ambientes físicos que não possuam barreiras, possibilitando a plena e efetiva participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Embora a compreensão de acessibilidade arquitetônica pareça bastante simples e de fácil entendimento, é comum encontrarmos locais “ditos acessíveis”, mas que verdadeiramente não o são, pois a má interpretação de que, por exemplo, bastaria a colocação de barras ou rampas sem que exista uma atenção ao local e ângulo, não garantem que o ambiente seja de fato acessível e permita que a PcD possa participar efetivamente e com o máximo de autonomia (conceito que veremos mais à frente) das atividades.

2.3.2 Mobilidade

Neste sentido, quando tratamos de acessibilidade arquitetônica, estamos também tratando de mobilidade, ou seja, da eliminação de barreiras na infraestrutura que impeçam a pessoa com deficiência de realizar atividades que estão dentro de suas funcionalidades, pois se não fossem tais barreiras ela seria capaz de realizar as atividades.

Desta forma, observemos que a aplicabilidade prática e teórica da acessibilidade e da mobilidade não se resumem apenas às pessoas com deficiência, mas à população de uma forma geral, podendo estas beneficiarem à todos se projetadas e executadas sob os princípios do desenho universal (Sasaki, 2009) e das normas de acessibilidade, tanto internacionais como nacionais, a exemplo da ABNT NBR 9050, já citada anteriormente, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

2.3.3 Autonomia

Outro conceito bastante relevante quando se trata de pessoas com deficiência é a autonomia, a qual diz respeito à condição de domínio no ambiente

físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce (Guimarães, 1994 *apud* Sasaki, 1997, p. 36).

Desta forma, podemos entender que o grau de autonomia da pessoa com deficiência, diz respeito ao controle, podendo este ser em maior ou menor grau, nos diversos ambientes físicos e sociais que ela deseje ou necessite freqüentar para atingir seus objetivos, sendo este grau de autonomia o resultado da relação entre o nível de habilidade físico-social da pessoa com deficiência em conjunto com a realidade de um determinado ambiente físico-social, podendo ambos serem modificados e desenvolvidos (Sasaki, 1997, p. 36).

2.3.3.1 Independência

Embora comumente utilizadas como sinônimas, quando se tratando dos movimentos de pessoas com deficiência estes conceitos possuem significados ligeiramente distintos, sendo neste caso, a independência definida como a capacidade que uma pessoa com deficiência possui de tomar decisões sem que seja necessária a intervenção de outras pessoas (membros da família, especialistas, etc) (Sasaki, 1997).

Da mesma forma que o grau de autonomia pode variar, o grau de independência também poderá ser variável, sendo este resultante tanto da quantidade e qualidade das informações disponibilizadas, para que a melhor decisão possa ser tomada, juntamente com a autodeterminação ou habilidade na tomada desta decisão frente a determinadas situações, que poderão ser de natureza pessoal (situações que envolvem a própria pessoa na intimidade), social (quando outras pessoas estiverem envolvidas) e econômicas (quando a situação for referente às suas finanças), de forma que podemos classificá-las como independência pessoal, social ou econômica (Sasaki, 1997).

Assim como na autonomia, onde as habilidades físico-sociais ou do ambiente podem ser modificadas e desenvolvidas, na independência, tanto a autodeterminação como as habilidades para tomar decisões podem ser aprendidas e desenvolvidas (Sasaki, 1997). Desta forma podemos entender que uma pessoa com deficiência pode ser independente, mas não ser completamente autônoma, por exemplo, em uma situação em que ela não possua domínio do ambiente, mas que tenha capacidade de decidir solicitar auxílio a alguém e orientá-lo como prestar a

ajuda, da mesma maneira, é possível que uma pessoa com deficiência tenha certa autonomia mas não possua tanta independência (Sasaki, 1997).

2.3.4 Inclusão

Por fim, o último conceito que iremos apresentar aqui é a inclusão, a qual é definida por Sasaki:

[...] como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 1).

Desta forma podemos compreender que a inclusão, como um modelo de social, traz a ideia de que as práticas sociais comuns sejam modificadas para que possam adequarem-se e atender à maior variação de pessoas possível, independentemente de etnia, gênero, orientação, deficiência etc, sendo estas pessoas parte ativa na elaboração e na concretização destas modificações.

Este é um processo bilateral, pois “da mesma maneira que a sociedade se adapta e se adequa para recepcionar as pessoas com deficiência, as pessoas com deficiência igualmente deverão se preparar para que possam assumir seus papéis na sociedade” (Sasaki, 1997, p. 42).

O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas "precisassem pagar 'ingressos' para integrar a comunidade" (Clemente Filho, 1996, p. 4 *apud* Sasaki, 1997, p. 42, grifos do autor).

Assim, para que possamos ter uma inclusão efetiva de pessoas com deficiência, é necessário que os conceitos de acessibilidade, mobilidade, autonomia e independência, vistos nos itens anteriores, estejam presentes nos ambientes físico-sociais, possibilitando a participação destas pessoas.

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A regulamentação, fomentação e desenvolvimento de diversas atividades da vida civil são de responsabilidade do Estado, desta forma, os governos, visando o bem-estar social, estabelecem ações, metas e planos para que as políticas públicas possam ser efetivadas, de maneira a atender as demandas sociais mais urgentes (Heidemann, 2010 *apud* Oliveira, 2020).

Na esfera político-administrativa, as políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de “decisões formuladas e implementadas pelos *governos dos Estados nacionais, subnacionais e supranacionais em conjunto com as demais forças vivas da sociedade* [...]” (Heidemann, 2010, p. 28 *apud* Oliveira, 2020, p. 23, grifos do autor). Quando entendidas como processo,

[...] as políticas públicas dizem respeito à forma pela qual o corpo social se organiza, regula e governa por meio de decisões políticas na esfera pública. Como conteúdo, ela trata do que o governo pretende realizar por meio de leis, regulação, decisões, comandos executivos e judiciais (Procopiuck, 2013 *apud* Oliveira, 2020, p. 23).

Assim, pode-se dizer que as políticas públicas não se resumem apenas em leis ou decretos, mas em todo percurso decorrido até os direitos que se pretende concretizar a partir das normas que instituem tais políticas, de forma que “uma política pública implica a definição de estratégias voltadas à resolução de problemas públicos ou melhoria do bem-estar social” (Oliveira, 2020, p. 23).

Conforme Secchi (2013, *apud* Oliveira, 2020, p. 23-24) o chamado “ciclo de políticas públicas” pode ser dividido em sete estágios, sendo estes: a identificação do problema, onde ocorre a percepção do mesmo por aqueles que são mais atingidos, nesta primeira etapa também é iniciada a busca pela “possibilidade de uma solução”; a fase seguinte, a formação da agenda, corresponde à etapa em que, os problemas identificados serão colocados em uma “lista” a fim de que este conjunto forme uma agenda de temas ou problemas a serem discutidos e resolvidos; a terceira fase diz respeito à “formulação de alternativas” para a resolução destas demandas, sendo estas alternativas que, após discutidas, irão compor a política pública, após a quarta fase, que é justamente a da “tomada de decisão”; a quinta fase do ciclo é a “implementação da política pública”, onde os resultados serão materializados; a sexta e penúltima etapa diz respeito à “avaliação quanto ao

desempenho e a implementação da política pública”, a qual poderá ocorrer na fase inicial da implementação, durante e após; a fase final é a extinção da política pública, que poderá ocorrer por conta da resolução do problema, pela ineficácia da política ou, ainda, no caso de a demanda inicial não possuir mais tanta relevância.

Neste sentido, no Brasil, a trajetória e a construção das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência vem, aos poucos, se consolidando, desde a década de 1990,

Nessa perspectiva, [...] diversas normas jurídicas são editadas com fins de oportunizar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no contexto educacional, desde a educação básica até a educação superior (Oliveira, 2020, p. 30).

É possível notarmos que durante esta trajetória houve uma forte influência de diversos eventos, alguns deles já citados no capítulo anterior, tanto no âmbito internacional como no âmbito nacional. Como exemplos de eventos internacionais temos a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (UNESCO, 1994) a qual resultou na Declaração de Salamanca, e, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), internalizada em nossa legislação através da Lei nº 6.949/ 2009.

No âmbito nacional, podemos citar o programa INCLUIR (2005), e a própria Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 13.409, a qual trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

As primeiras abordagens nos documentos legais traziam tópicos para inserção das pessoas com deficiência em escolas regulares, concessão de prorrogação de prazo para conclusão dos cursos de graduação, adequação dos processos seletivos, ministração de disciplinas que abordam a temática, avaliação de requisitos de acessibilidade para autorização, cadastramento, reconhecimento e renovação de cursos nas IES (Melo; Martins, 2016 *apud* Oliveira, 2020, p. 30).

Em 2008 ocorreu também a extinção da Política Nacional de Educação Especial (1994) e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual trouxe “orientações para que os sistemas de ensino assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação nas escolas regulares de todo o país” (Brasil, 2008 apud Oliveira, 2020, p. 31).

Este novo marco da educação brasileira compreende

[...] a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Estabelece ainda seu público alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento (Neves; Rahme; Ferreira, 2019 *apud* Oliveira, 2020, p. 31).

A partir de 2015, com o advento da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é possível observarmos uma mudança de paradigmas, pois a nova legislação, alinhada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reforça que se utilize a concepção do modelo biopsicossocial ao invés do modelo médico, trazendo a interdisciplinaridade para as avaliações acerca das deficiências (Oliveira, 2020).

Este novo modelo traz a autonomia da pessoa com deficiência como foco principal, de forma que, como já explicado anteriormente, esta nova perspectiva entende que o grau de autonomia será o resultado da relação entre o nível de habilidade físico-social do indivíduo em conjunto com a realidade de um determinado ambiente (também físico-social), podendo tanto as condições ambientais como tais habilidades pessoais serem modificados e desenvolvidos (Sasaki, 1997).

A adoção do modelo biopsicossocial também exige que sejam adotadas novas estratégias para que se possa avaliar, justamente, o impacto que as barreiras existentes neste meio exercem na autonomia das pessoas com deficiência (Santos, 2016 *apud* Oliveira, 2020).

O modelo biopsicossocial contrapõe o modelo médico, pois não conserva o capacitismo até então adotado. Enquanto o capacitismo, base de todos os processos de exclusão, compreende a deficiência em seu aspecto biológico e anatômico, atribuindo locais específicos para pessoas com e sem deficiência, o modelo biopsicossocial entende a deficiência como intrínseca à condição humana, parte da diversidade e não como tragédia pessoal que mereçam correção (Oliveira, 2020, p. 32).

Ressalta-se ainda que apenas a utilização do modelo médico nas avaliações de pessoas com deficiência, sem que sejam consideradas as condições do ambiente

e as barreiras existentes neste, reforçam preconceitos e estereótipos ao vincular a deficiência à pessoa:

O capacitismo alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 8 *apud* Oliveira, 2020, p. 32).

Assim, embora seja notável que ocorreram progressões, principalmente se tratando do campo legislativo, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, ainda há muito a se fazer para que o que foi estabelecido nestas convenções, legislações, normas técnicas entre outros documentos que tratam da temática, possam ser materializados no plano fático. Tendo isto em vista, o subtópico a seguir irá abordar as políticas públicas de inclusão nas universidades e os desdobramentos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência para o ensino superior.

3.1 Uma análise acerca das políticas públicas de inclusão nas universidades

As Políticas de Educação Superior objetivam que o Ensino Superior seja ampliado e democratizado, sendo necessário para isto, não apenas aumentar o número de vagas nas Instituições de Ensino, mas também garantir a qualidade do mesmo, bem como difundir a educação superior por todo o território nacional de forma a oportunizar e promover a inclusão social em todos os níveis e esferas sociais através da educação (BRASIL, 2007).

Considerando-se que existe uma forte vinculação entre a educação superior e o desenvolvimento econômico e social do País, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados ou como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, sendo um elemento-chave da integração e formação da nação, o Ministério da Educação, a partir da Secretaria de educação Superior, vem desenvolvendo diversas políticas estratégicas a fim de promover a democratização do ensino desde a educação infantil até o nível superior (BRASIL, 2007).

Acima de tudo, cabe a Universidade como instituição, o papel de continuamente buscar e promover melhorias que tragam mais qualidade de vida tanto coletivamente e para a sociedade de uma forma geral, como de forma individual, ou para um público específico, sempre “tendo como cerne a formação do homem, independentemente de suas condições biológicas” (Morin, 2014 *apud* Oliveira, 2020, p. 33).

Ancorada nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, a universidade tem como papel social promover ações educativas para a construção de uma cidadania que ambiciona a transformação social, a conquista dos direitos individuais e coletivos e que alcance um constante diálogo com a sociedade (Junior, 2013 *apud* Oliveira, 2020, p. 33).

Neste sentido, administrar tal instituição, tendo de que lidar com as múltiplas variáveis que envolvem a gestão universitária, essencialmente aquelas de caráter subjetivo e de difícil aferição, mostra-se um grande desafio, tendo em vista que pela própria natureza complexa da instituição universitária, isso acarreta dificuldades tanto para a maneira como estas instituições se organizam, como para a forma como são geridas e a forma como tais atividades serão desempenhadas (Oliveira, 2020).

Oliveira (2020, p. 33) ressalta que, no âmbito individual, “a experiência universitária, em atenção às exigências da sociedade atual, possui um papel importante no crescimento pessoal e social dos indivíduos” e que:

[...] o desafio está em reconhecer as particularidades e em não negligenciar as múltiplas identidades constituídas política, econômica, biopsicossocial e culturalmente, prevendo-se, por meio da garantia de direitos específicos e de tratamentos diferenciados, o pertencimento de indivíduos que se encontram em condições desfavoráveis, com vistas a superar-se a interface negativa entre suas possíveis situações de vulnerabilidade, marginalização e exclusão social (Cabral, 2018, p. 3 *apud* Oliveira, 2020, p. 33).

É notável que nas duas últimas décadas ocorreu o aumento do número de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior, segundo o IBGE (2012), no início dos anos 2000 o número de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados a educação superior era de 2.173, dez anos depois, no ano de 2010, foram registrados 20.287 estudantes com deficiência (IBGE, 2012 *apud* Oliveira, 2020). Também, conforme dados do INEP (2014), no ano de 2013, o número de estudantes com deficiência chegou a quase 30.000 (INEP, 2014 *apud* Oliveira, 2020).

Tais dados deixam clara a necessidade de que o ambiente, tanto físico quanto social, da universidade deve preparar-se para receber estes estudantes, sendo imprescindível que as instituições de ensino superior se disponham a uma reestruturação a fim de atender às novas demandas e criar um local acessível e inclusivo para todos, servindo também como um modelo à sociedade.

Tendo isto em vista, salienta-se que é preciso que sejam implementadas, na instituição, uma série de ações para que ocorra um verdadeiro processo de inclusão destes estudantes no ambiente universitário, e não uma “ ‘inclusão excludente’, a qual caracteriza-se pela evasão do estudante com deficiência da universidade, haja vista, não serem ofertadas políticas institucionais que garantam a sua acessibilidade acadêmica” (Thoma, 2006 *apud* Oliveira, 2020, p. 34).

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, em uma tentativa de promover a permanência dos estudantes com deficiência bem como visando a construção de um ambiente mais acessível e inclusivo, o governo federal, através de uma parceria da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2005, o programa INCLUIR, o qual tem como um de seus “objetivos incentivar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, por meio de editais de fomento” (BRASIL, 2007 *apud* Oliveira, 2020, p. 34).

Como um ponto negativo:

As IES parecem indicar que o Programa tem por característica principal o repasse de verba sem a preocupação com o aspecto pedagógico para o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas suas dependências. Com isso os investimentos previstos em seus projetos são em grande parte direcionados à aquisição de equipamentos [...]. A existência de um programa, sem que haja uma avaliação do processo, corrobora para que o INCLUIR cumpra um papel ideológico de divulgar um clima político favorável ao acesso de sujeitos com deficiência à Educação Superior (Souza, 2012, p. 149 *apud* Oliveira, 2020 p. 34).

Neste sentido, percebe-se uma preocupação em pensarmos um processo que promova uma “verdadeira inclusão” não focando apenas no ambiente físico ou na aquisição de equipamentos, mas também de todo um trabalho psico-pedagógico, com a participação ativa dos estudantes com deficiência que permitam a estes estudantes contribuírem com o processo e sentirem – se verdadeiramente acolhidos e como parte da comunidade acadêmica bem como possam desfrutar ao máximo do ambiente universitário.

Fatores como espaços pouco receptivos e desestimulantes, a existência de barreiras físicas e arquitetônicas, preconceito, falta de informação, inexistência de serviços de suporte podem influenciar negativamente a trajetória das pessoas com algum tipo de deficiência (Anache; Cavalcante, 2018 *apud* Oliveira, 2020, p. 34).

Desta forma compreende-se que dentro deste quadro de educação superior de pessoas com deficiência, “a acessibilidade acadêmica transcorre pelo desenvolvimento de uma atitude política, econômica, social e cultural que reconheça a questão educacional como componente da gama dos problemas sociais” (Borges *et al.*, 2017 *apud* Oliveira, 2020, p. 34-35).

3.1.1 Desdobramentos da Lei Brasileira de Inclusão para a Educação Superior

Após a promulgação da Lei nº 13.146 em 06 de julho de 2015, uma de suas repercussões foi justamente a instituição da Lei nº 13.409 em dezembro de 2016. Esta Lei trouxe a obrigatoriedade de que instituições Federais de Ensino Superior (IFES) realizassem as adaptações necessárias em seus instrumentos de ingresso para abrangerem também as cotas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

O mesmo dispositivo determina que, quanto a quantidade de vagas reservadas às pessoas com deficiência nas IFES, as instituições precisam disponibilizar, no mínimo, uma quantidade de vagas que seja proporcional à respectiva quantidade de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação em que se encontra a instituição, devendo tal informação estar baseada no último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Outro desdobramento, conforme aponta Oliveira, foi o:

[...] aumento no número de matrículas totais nas IES públicas e privadas entre os anos de 2014 e 2018 (7,95%), porém destaca-se o aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior (30,72%), totalizando um acréscimo de mais de dez mil pessoas com deficiência ingressando em IES públicas e privadas no período citado. Acentua-se que o ano de 2018 é o primeiro após o advento da Lei nº 13.409/2016, que reserva vagas para as pessoas com deficiência na educação superior. Vislumbra-se que após a divulgação dos dados do Sinopses Estatísticas da Educação Superior do ano de 2019, o segundo ano de vigência das cotas para as pessoas com deficiência, esse ano número tenha um aumento mais expressivo (Oliveira, 2020, p. 36).

A partir disso, evidencia-se mais uma vez a necessidade de que as instituições se reestruturem de forma a garantirem um processo inclusivo, contando

principalmente, com a participação das próprias pessoas com deficiência que já fazem parte da comunidade acadêmica. Em suma, para que exista um processo verdadeiramente inclusivo, a reestruturação e os projetos políticos pedagógicos não devem ser pensados “para”, mas “em conjunto com” as pessoas com deficiência.

3.2 Contextualizando o local da pesquisa: a Universidade Federal de Santa Catarina

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada no dia 18 de dezembro de 1960 e possui o Campus Reitor João David Ferreira Lima, localizado no bairro Trindade, na capital do estado, a cidade de Florianópolis, como sede desde sua fundação (Bevilaqua, 2018) (UFSC, 2019 *apud* Oliveira, 2020).

Na sede encontram-se os órgãos administrativos centrais e principais setores da UFSC, assim como as pró-reitorias, a Biblioteca Central, o Centro de Convenções e 10 Centros de Ensino. Em Florianópolis há também um 11º Centro de Ensino, o Centro de Ciências Agrárias (CCA), localizado no bairro Itacorubi, a 3,6 km de distância da sede (UFSC, 2019).

A partir da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a UFSC foi designada como universidade Federal, tendo adquirido sua atual estrutura administrativa e didático- pedagógica a partir do Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969, a qual, como dito acima, se constitui de centros de ensino, os quais agregam os Departamentos de ensino, estando os cursos de graduação e pós-graduação vinculados ao Centro de Ensino que possuem maior afinidade (UFSC, 2020 *apud* Oliveira, 2020).

Atualmente, a Universidade possui cerca de 30 mil estudantes matriculados em mais de 100 cursos presenciais, contando com cinco campus em todo o Estado de Santa Catarina, localizados nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Florianópolis e Joinville (UFSC, 2023).

3.2.1 Implementação da política de acessibilidade educacional na UFSC

A UFSC participou, “no ano de 2008, do edital do programa INCLUIR, tendo recebido os recursos para execução do projeto” (BEVILAQUA, 2018, p.151). Porém, foi no final de 2010, após cinco décadas de existência, que a Universidade Federal

de Santa Catarina deu início ao processo de institucionalização de políticas direcionadas à inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação (Oliveira, 2020) .

Assim, foi formalizado um Comitê de Acessibilidade, o qual teve como um de seus principais objetivos “proporcionar condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de pessoas com deficiência nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem da universidade” (UFSC, 2010 apud Bevilaqua, 2018, p. 151).

Os membros que compunham o comitê eram servidores da Universidade, designados por portaria. Estes servidores tinham uma carga horária de dez horas semanais às quais deveriam se dedicar às demandas relativas à acessibilidade dos estudantes (Oliveira, 2020).

Juntamente a diversos cursos de graduação o comitê desenvolveu ações que visavam a “eliminação de barreiras didático-pedagógicas, informacionais, comunicacionais e atitudinais [...] além de um espaço físico definido e adequado” (UFSC, 2010 apud Bevilaqua, 2018, p. 151).

Assim, até agosto de 2013, não havia um setor específico para atender as demandas, bem como para realizar o mapeamento e o acompanhamento dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (AGECOM, 2013 apud Oliveira, 2020).

3.2.1.1 Os serviços oferecidos pela universidade e as políticas de permanência para pessoas com deficiência na UFSC

Até o ano de 2016, a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – CAE estava vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), estando o setor atualmente ligado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE) da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme a portaria nº 970/2016/GR (Bevilaqua, 2018).

A CAE foi criada para, conjuntamente com os cursos de graduação e pós-graduação, “atender ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, visando à autonomia pessoal e acesso ao conhecimento” (CAE-UFSC, 2023, [s.p.]). O setor está vinculado à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), ao qual cabe desde então a

responsabilidade de organizar, planejar e executar as ações em acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, bem como a função de realizar o levantamento de dados relativos às pessoas com deficiência.

No que diz respeito aos princípios gerais das ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário, disponibilizados na página da Coordenadoria, podem ser encontrados:

I. Ações descentralizadas, articuladas e participativas: neste sentido, o setor busca proporcionar e difundir uma “cultura inclusiva”, através de da formação da comunidade acadêmica, incentivo ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência na universidade inter-relacionando os diferentes setores e Centros de Ensino, assim como de instituições externas (CAE-UFSC, 2023).

O setor também visa colaborar para que as pessoas com deficiência dos processos e ações desenvolvidas, além de estimular para que haja uma gestão descentralizada, que não fique à cargo de um setor específico, quanto às questões que envolvam inclusão e acessibilidade (CAE-UFSC, 2023).

II. Respeito à singularidade, onde entende-se que, acima da deficiência existe uma pessoa com suas particularidades, individualidades e sua história, sendo imprescindível respeitar a singularidade de cada pessoa com deficiência, para um melhor atendimento de suas demandas, sem que seja estabelecido um protocolo rígido, a fim de facilitar seu acesso e participação nas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão (CAE-UFSC, 2023).

III. Promoção de uma cultura inclusiva: o setor se propõe a estimular e intermediar ações e atividades pautadas no diálogo e na transparência, respeitando-se os princípios de ética, da solidariedade, da cidadania, para que se construa uma convivência sob a perspectiva inclusiva de atenção às pessoas com deficiência (CAE-UFSC, 2023).

IV. Indissociabilidade entre inclusão e desenvolvimento institucional: compreende-se que a expansão, desenvolvimento e consolidação da Universidade ocorrerá a partir do conhecimento, bem como do cumprimento das normas legais que dizem respeito à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência, de forma que as ações, edificações, programas, projetos pedagógicos e processos organizacionais da instituição devem ser pautadas baseando-se na

legislação assim como em ações que tratem dos diferentes tipos de acessibilidade (CAE-UFSC, 2023).

V. Ações consistentemente embasadas e informadas: a fim de garantir que as ações para acessibilidade e inclusão da Universidade estejam sintonizadas com as políticas públicas referentes ao campo, bem como com a literatura atualizada, e buscando priorizar a otimização dos recursos e a racionalidade dos investimentos institucionais necessários, estas ações serão pensadas e elaboradas a partir de referências científicas, documentos normativos nacionais e internacionais (CAE-UFSC, 2023).

Quanto aos objetivos descritos na página da coordenadoria estão o desenvolvimento e execução de ações de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência da universidade, bem como a promoção de condições igualitárias para que estes estudantes PcDs possam ter acesso ao conhecimento. Também são objetivos do setor propor ações para que barreiras de diferentes naturezas (atitudinal, pedagógica, comunicacional ou programática) sejam reduzidas no espaço da Universidade, oferecendo apoio aos demais setores e interpondo-se quanto a viabilização de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa para os estudantes quando necessário (CAE-UFSC, 2023).

São ainda objetivos da coordenadoria a elaboração da política institucional de acessibilidade para pessoas com deficiência juntamente à comunidade universitária; auxiliar quanto aos processos institucionais que envolvam o ingresso das pessoas com deficiência nos vestibulares, concursos públicos e processos seletivos; Firmar colaborações para que possa ocorrer a socialização e o compartilhamento de conhecimentos acadêmicos entre a universidade e entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados; e, nortear os demais setores e Centros de Ensino da Universidade quanto às ações de acessibilidade educacional (CAE-UFSC, 2023).

A Coordenadoria de Acessibilidade “realiza também o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes de graduação utilizando-se de diferentes estratégias”, como o assessoramento aos docentes, a fim de esclarecer acerca da condição de deficiência dos estudantes, auxiliar quanto à alterações dos programas das disciplinas, metodologias empregadas e a didática utilizada, bem como a elaboração de estratégias a fim de garantir a acessibilidade e a permanência dos

estudantes, ou ainda, a realização de reuniões no início e no final do período letivo, ou no decorrer do semestre, caso necessário (Bevilaqua, 2018, p. 157).

Outra atividade executada pela Coordenadoria é a realização de cursos de formação. Semestralmente, ministra a formação aos bolsistas que atuam na promoção de acessibilidade aos estudantes com deficiência. Também ministra cursos de formação aos docentes, no âmbito do Programa de Formação Continuada (PROFOR) e cursos destinados aos servidores da UFSC, no âmbito da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP) (Bevilaqua, 2018, p. 158).

No contato inicial com os estudantes, é feita uma apresentação da CAE, sendo também realizada uma entrevista onde, juntamente com o aluno, são pensadas possíveis estratégias e recursos de acessibilidade que possam auxiliá-lo. Posteriormente, o contato dos estudantes com a coordenadoria também poderá ser realizado de forma presencial ou através de email ou telefone.

A CAE também disponibiliza o “acompanhamento de bolsistas que auxiliam o aluno realizando atividades de transcrição, descrição, apoio à locomoção e/ou acompanhamento médico-pedagógico” (Bevilaqua, 2018, p. 158).

A Coordenadoria participa também de “comissões de análise de documentação de candidatos com deficiência para ingresso na UFSC, tanto das carreiras docente (da educação básica e educação superior) e técnico-administrativa, e da comissão de organização da SEPEX (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão)” (Bevilaqua, 2018, p. 158).

Em relação às solicitações e os projetos de acessibilidade arquitetônica e manutenções, estas são gerenciadas pelo Departamento de Projetos de Arquitetura e Engenharia (DPAE) pela Secretaria de Obras, Manutenção e Ambiente (SEOMA), a qual gerencia as solicitações e projetos de acessibilidade arquitetônica (Bevilaqua, 2018).

Além da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, a UFSC conta ainda com outros serviços destinados diretamente aos estudantes com deficiência tais, como a Divisão de Acessibilidade Informacional (AI), serviço oferecido pela Biblioteca Central (BU), a qual atende as demandas informacionais de estudantes com deficiência da UFSC.

O setor realiza a adaptação de materiais para formato digital e braile, disponibiliza computador e scanner com software acessível, dispõe de acervo braile, digital e audiolivro e empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva – lupa, lupa eletrônica, audiolivro e DVD em libras, notebook, teclado adaptado, mouse adaptado, aparelho mp3, gravador, sistema FM, linha braile, máquina braile, material cartográfico (Oliveira,

2020, p. 53).

A demanda do setor de Acessibilidade Informacional é crescente, sendo a maior parte “atendendo a requerimentos de estudantes com deficiência visual, que requerem que sejam produzidos materiais acessíveis para softwares leitores” (Bevilaqua, 2018, p. 156). Havia também, até 2016, um espaço de estudo exclusivo para pessoas com deficiência, tendo, neste mesmo ano, o “espaço já existente destinado a estudos para os alunos de forma geral, reformulado a partir das premissas do desenho universal” (Bevilaqua, 2018, p. 156).

A Universidade conta também com o LABTATE, o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar, onde, desde o ano de 2004, são realizados trabalho de representação de mapas em relevo (3D) e em braille (mapas táteis) a fim de tornar os materiais e informações mais acessíveis aos estudantes com deficiência visual (Oliveira, 2020).

Outro serviço oferecido pela UFSC é o de Tradutores e Intérpretes de Libras, setor responsável por realizar as interpretação em disciplinas da graduação e pós-graduação, em reuniões de colegiado de curso de graduação e pós-graduação, em reuniões de docentes, em atendimento entre docentes e estudantes e eventos institucionais (Oliveira, 2020, p. 59).

A Universidade possui ainda a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e voltados à permanência estudantil, a qual realiza a gestão dos programas da UFSC (Oliveira, 2020). A PRAE, no entanto, não possui a acessibilidade e a mobilidade como diretrizes, conforme verificado nos editais e resoluções disponibilizados na página da Pró-Reitoria. No momento também não existem previsões de ações direcionadas para os estudantes com deficiência.

A UFSC oferece também o Programa Institucional de Bolsas de Estágios não obrigatório (PIBE), sendo este administrado pelo Departamento de Integração Acadêmica e Profissional (DIP) da UFSC. Desde o ano de 2016 o PIBE prevê em seu edital a reserva de 10% de todas as bolsas, para estudantes com deficiência. Além disso, o PIBE reserva também mais 10% para estudantes que promovem a inclusão e acessibilidade educacional (Oliveira, 2020).

Esta ação permite que “os estudantes com deficiência tenham maior contato com sua área de interesse e formação e, assegura uma remuneração que pode ser componente fundamental de permanência na Universidade” (Oliveira, 2020, p. 60). Além disso, o fato de o Programa promover bolsas para estudantes que promovem acessibilidade possibilita uma maior inclusão e interação entre estudantes com e

sem deficiência.

4. ANÁLISE DO CENÁRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020 (PERÍODO PRÉ-PANDEMIA)

Como já exposto, a presente pesquisa objetivou compreender as condições de acessibilidade e mobilidade na Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, para a efetivação e permanência de alunos com deficiência no ensino superior a partir de um levantamento bibliográfico, consulta às páginas e documentos institucionais, bem como à pesquisas e levantamentos realizados anteriormente.

Tendo isto em vista, entendeu-se que, conforme os dados disponíveis, bem como, considerando o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 entre os anos de 2020 e 2022, onde os estudantes com deficiência não frequentam presencialmente a universidade, muitas das informações e dados aqui apresentados são correspondentes aos anos de 2014 a 2020, quando houve a implementação da política de acessibilidade educacional na UFSC, e os alunos estavam frequentando a Universidade de forma presencial, sendo assim possível realizar uma análise a respeito do espaço físico e da estrutura da instituição quanto à acessibilidade e mobilidade e sua correlação com a permanência dos estudantes com deficiência.

Neste sentido, o presente capítulo apresentará dados estatísticos a respeito dos estudantes com deficiência na UFSC, assim como os fatores que influenciam na permanência destes estudantes. Também será feita uma breve análise dos planos de desenvolvimento institucionais (PDIs) dos anos de 2004-2009, 2010-2014, 2015-2019 e 2020-2024 quanto às ações voltadas para pessoas com deficiência.

4.1 Dados estatísticos à respeito dos estudantes com deficiência na UFSC - campus Florianópolis

Conforme a Agência de Comunicação da UFSC (AGECOM) a quantidade de estudantes com deficiência vem aumentando a cada ano (AGECOM, 2013 apud Oliveira, 2020).

No ano seguinte à criação da CAE foram mensurados, pela primeira vez, os dados quantitativos acerca dos estudantes com deficiência da UFSC, os quais foram colhidos por meio da auto-declaração, realizada durante a inscrição no vestibular ou, posteriormente, mediante consultas feitas pelo fórum da graduação (AGECOM, 2013 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 17).

A primeira coleta de dados ocorreu em 2014, e identificou que a UFSC possuía um total de 92 estudantes com deficiência, sendo 20 com deficiência física, 1 com deficiência intelectual, 12 com deficiência auditiva, 04 dentro do espectro autista, 43 com surdez, 4 com surdo cegueira, 06 com deficiência visual – baixa visão, e 2 alunos com deficiência visual – cegueira. No mesmo ano de 2014, a Universidade contava com 28.765 estudantes de graduação matriculados, o que significa que os estudantes com deficiência representavam 0,0031% do total de alunos (UFSC, 2017 *apud* Oliveira, 2020).

O ano de 2017 foi último ano em que o processo seletivo da UFSC não contemplou o ingresso por cotas para pessoas com deficiência, neste mesmo ano foram contabilizados 40 estudantes com deficiência física; 1 com deficiência intelectual; 52 com deficiência auditiva; 08 dentro do espectro autista; 27 com surdez; 3 com surdo cegueira; 33 com deficiência visual – baixa visão; e 06 alunos com deficiência visual – cegueira; totalizando 170 estudantes com deficiência, os quais representavam 0,55% de um total de 30.781 estudantes de graduação matriculados na Universidade (UFSC, 2017 *apud* Oliveira, 2020).

No ano seguinte, 2018, com a instituição da Lei 13.409 de 2016, foram reservadas vagas para as pessoas com deficiência no processo seletivo, sendo possível verificar que, ao final do mesmo ano letivo, no semestre 2018.2, conforme os dados disponibilizados pela CAE, haviam 62 estudantes com deficiência física; 2 com deficiência intelectual; 55 com deficiência auditiva; 08 dentro do espectro autista; 22 com surdez; 1 com surdo cegueira; 33 com deficiência visual – baixa visão; e 15 alunos com deficiência visual – cegueira; além disso, a CAE incluiu novas nomenclaturas, havendo também 10 estudantes com mobilidade reduzida; 32 com déficit de atenção e hiperatividade; 6 com altas habilidades superdotação; 3 com dislexia; e 12 com outras deficiências totalizando 261 estudantes com deficiência, o que representavam 0,83% do total de 31.270 estudantes de graduação matriculados em 2018 (Oliveira, 2020).

Nota-se ainda que:

[...] em 2019 ocorreu um acréscimo de 3,88% do número total de estudantes sem deficiência nos cursos de graduação da UFSC. Enquanto que o acréscimo de estudantes com deficiência foi mais relevante, totalizando 13,40%[...] Desde a primeira mensuração, em 2014, até 2019, o crescimento foi de mais de 200 estudantes com deficiência, totalizando um crescimento de 221,73% desse público na comunidade universitária. A

pesquisa nos sites de setores institucionais da Universidade Federal de Santa Catarina propiciou o levantamento dos projetos e ações desenvolvidos pela UFSC que direta ou indiretamente influenciam no cotidiano das pessoas com deficiência no campus universitário (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

4.1.1 Fatores que influenciam na permanência de estudantes com deficiência na UFSC

A fim de identificar as “barreiras e facilitadores” no que diz respeito ao ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na UFSC, Oliveira (2020) apresenta-nos cinco principais fatores de análise, sendo estes: o fator acesso, o fator estrutural, o fator atitudinal, o fator pedagógico e o fator comunicacional.

Seguindo os mesmos fatores, Oliveira (2020) também propõe em sua dissertação, ações para facilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação da universidade baseando-se em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionários e entrevistas além dos relatos da Coordenadora da CAE e além de suas próprias vivências.

No que diz respeito ao fator acesso, é feita uma análise quanto às facilidades ou dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência até o momento do ingresso na educação superior. Para isto, Oliveira (2020) subdivide-o em três subfatores: Educação básica, Reserva de vagas e Processo Seletivo.

Quanto à educação básica, está se foca mais nas experiências anteriores dos estudantes quanto à educação inclusiva, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, tendo a maioria (31%, tanto para ensino fundamental como para o ensino médio) respondido que as escolas frequentadas eram pouco inclusivas, seguindo-se de alunos que responderam que as escolas de ensino fundamental (21%) e médio (25%) eram muito inclusivas (Oliveira, 2020).

No quesito reserva de vagas para pessoas com deficiência na educação superior, a maioria dos estudantes entrevistados (68%) compreende que a Lei nº 13.409/2016 “atua como um facilitador do ingresso de estudantes com deficiência na educação superior” (Oliveira, 2020, p. 70), sendo uma minoria (14%) que consideraram que tal normativa “restringe o acesso ao ensino superior, tendo em vista que somente estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas conseguem fazer uso dessa reserva de vagas” (Oliveira, 2020, p. 70).

Em respeito ao processo seletivo, 72% dos estudantes entrevistados afirmaram terem tido suas demandas e pedidos atendidos quando perguntados a respeito da avaliação sobre os recursos didáticos solicitados para a realização das provas do Vestibular, sendo que apenas 2% dos entrevistados disseram não terem sido atendidos.

Oliveira ainda pontua que:

Quanto ao processo de validação da autodeclaração de pessoa com deficiência na UFSC, 70% dos respondentes afirmaram que o processo transcorreu de maneira adequada, enquanto 8% [...] declararam inadequação do processo [...] (Oliveira, 2020, p. 72).

Por fim, no que se refere ao fator acesso, o autor nos traz alguns apontamentos feitos pelos estudantes entrevistados, tais como de que juntamente às vagas ofertadas aos estudantes com deficiência também é necessário que haja condições de acessibilidade e mobilidade no campus e “entornos, vias públicas com ofertas de transportes públicos” (Oliveira, 2020, p. 75), no cuidado quanto as atualizações, tanto legislativas, como nas classificações referentes às deficiências no momento de elaboração dos editais, bem como a necessidade de estarem presentes na comissão de validação profissionais aptos a realizarem as avaliações.

Tendo isto em vista, Oliveira propõe que, considerando-se a “boa aceitação” dos estudantes em relação à Lei nº 13.409/2016, objetivando a promoção de uma maior quantidade de vagas para pessoas com deficiência, seja realizada uma “revisão e alteração da legislação em questão, retirando o requisito de ter cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, e oportunizando mais alternativas as pessoas com deficiência” (Oliveira, 2020, p. 108).

Baseando-se nos relatos dos estudantes com deficiência visual, e, tendo em vista “[...] a dificuldade na apreensão de questões com fórmulas e figuras [...]”, ele propõe também que os letores que realizarem o atendimento dos candidatos durante o concurso de vestibular passem por uma “capacitação rigorosa [...] os separando por matéria e não somente um leitor para toda a prova” (Oliveira, 2020, p. 108-109), devendo também os estudantes que já passaram pelo processo serem consultados a fim de que as barreiras possam ser eliminadas (Oliveira, 2020).

Ainda em relação a isto, ele propõe que sejam elaboradas questões mais acessíveis “para estudantes com deficiência visual, diminuindo os aspectos visuais,

como fórmulas e tabelas, e tornando o conteúdo mais adequado à apropriação do conhecimento desse grupo” (Oliveira, 2020, p. 109).

Por fim, uma observação da autora deste trabalho é justamente o cuidado de que os candidatos com deficiência sejam alocados em um prédio que possua banheiros e bebedouros acessíveis e que estejam dentro das normas de acessibilidade (NBR 9050).

O segundo fator analisado foi o “fator estrutural”, o qual objetivou “identificar qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, dentro e fora da Universidade” (Oliveira, 2020, p. 76), tendo este sido dividido em três subfatores: Transporte público, Vias e edificações e Edificações.

Em relação ao primeiro fator, onde foi perguntado a respeito da acessibilidade do transporte público utilizado pelos estudantes entrevistados, metade (50%) disse haver acessibilidade no transporte, enquanto que 24% dos entrevistados afirmaram que o transporte não possui acessibilidade (Oliveira, 2020).

O pesquisador aponta-nos que, dependendo da deficiência, o transporte público pode ser considerado tanto como um facilitador como uma barreira. No primeiro caso, é citado o depoimento de um estudante com deficiência visual que afirma utilizar o transporte público coletivo com auxílio de bengala e que, assim como outros estudantes com a mesma deficiência, “não têm grandes dificuldades” e é que os motoristas e cobradores são bastante atenciosos (Oliveira, 2020, p. 77).

Outro depoimento é de um aluno que possui deficiência física e faz uso do transporte coletivo para se deslocar até a universidade. O estudante relata que precisa pegar três ônibus para conseguir assistir às aulas e que “a falta de ônibus adaptados para cadeiras de rodas é uma das primeiras barreiras encontradas” (Oliveira, 2020, p. 77).

Outro estudante com deficiência física afirma que, embora possua a carteirinha da Fundação Catarinense de Educação Especial, que lhe dá acesso ao assento preferencial no ônibus, por “ser jovem e ter uma aparência saudável”, as pessoas não cedem o assento preferencial espontaneamente, o entrevistado conta que em algumas ocasiões, chegou a sentir-se constrangido com a reação de outros passageiros, mesmo mostrando a carteirinha (Oliveira, 2020).

Quando perguntados sobre “a quantidade de linhas adaptadas, 43% dos entrevistados responderam que a quantidade de linhas era inadequada, enquanto

29% dos entrevistados declararam que era adequada” (Oliveira, 2020, p. 77-78). Neste sentido, o pesquisador ressalta que “a quantidade de linhas adaptadas no transporte público se mostrou uma barreira de movimentação e circulação dos estudantes com deficiência”.

Alusivo aos pontos relativos ao transporte público, salienta-se que a Universidade é uma extensão da sociedade e, caso não sejam considerados aspectos como transporte público acessível, ruas com calçadas adaptadas, a barreira arquitetônica não será referente a permanência do estudante com deficiência, mas ao acesso, pois o que se restringe aqui é a possibilidade de se deslocar à Universidade (Guerreiro, 2011 *apud* Oliveira, 2020, p. 78).

Os estudantes entrevistados também foram questionados acerca das vias e edificações, onde lhes foi perguntado “sobre a acessibilidade do caminho até a sala de aula” (Oliveira, 2020, p. 78), tendo 44% afirmado que consideram o caminho acessível enquanto que 42% disseram que o caminho percorrido até a sala de aula é inacessível.

Um dos estudantes com deficiência física que utiliza muletas, afirmou que se utilizasse cadeira de rodas, não conseguiria se deslocar nas interligações entre os blocos (a própria autora deste trabalho, que é usuária de cadeira de rodas já passou por uma situação onde ficou presa em uma interligação no centro onde estuda).

Nesse cenário, Mazzoni (2003) aponta que estudantes com deficiência encontram grandes dificuldades em espaços construídos fora das normas de acessibilidade, nos espaços sem conservação adequada e com obstáculos deixados pelas pessoas sem atenção ao direito de deslocamento e circulação de todos os indivíduos (Mazzoni, 2003, *apud* Oliveira, 2020, p. 79).

Outro questionamento feito aos entrevistados foi em relação à segurança de atravessar as vias internas do campus universitário, tendo “41% dos respondentes afirmado que atravessar as vias internas do campus é seguro [...] e 40% consideraram o percurso inseguro” (Oliveira, 2020, p. 79). Oliveira (2020) ressalta que 40% é um número bastante significativo de estudantes com deficiência e que isso “se confirma como uma das maiores barreiras enfrentadas durante a graduação” (Oliveira, 2020, p. 80), conforme relatado pelos entrevistados. Ressalta também que:

Outro ponto levantado em relação ao subfator Vias e edificações e que se revelou como mais uma barreira arquitetônica foi a adequação dos rebaixamentos de calçada. O número de estudantes que consideram

inadequados os rebaixamentos foram bem elevados, totalizando 42% (Oliveira, 2020, p. 80).

Quanto à adequação das escadas internas e/ou externas, tendo a maioria (55%) dos estudantes com deficiência respondido que consideravam as escadas utilizadas adequadas, enquanto que 27% avaliaram-nas como inadequadas, o que mostra que para a maioria dos estudantes com deficiência entrevistados, estas se mostram como um facilitador (Oliveira, 2020). Apesar disso, em um dos relatos onde o entrevistado conta que os corrimões do centro onde estuda estão quebrados e que outros alunos têm o hábito de ficarem sentados nas escadas, nos mostra, justamente, que muitas vezes a falta de acessibilidade, e impedimento da autonomia dos estudantes com deficiência, pode se dar por falta de manutenção ou mesmo em decorrência das atitudes, como já explicado anteriormente quando falamos das esferas da acessibilidade.

Além das escadas, os estudantes também foram questionados sobre as rampas internas e/ou externas utilizadas tendo estas sido consideradas adequadas por 45% dos entrevistados e inadequadas por 22%. Os entrevistados também foram perguntados acerca dos caminhos até os prédios mais utilizados por eles, assim como “o caminho até a biblioteca principal e/ou setorial, onde 61% o consideram acessível, enquanto 24% dos respondentes afirmam ser inacessível” (Oliveira, 2020, p. 83).

Cabe lembrar que o prédio da Biblioteca Universitária foi o primeiro a ser agraciado com o projeto “Rotas acessíveis”, que reformou o caminho da BU até a Praça da Cidadania e a calçada do Centro de Cultura e Eventos. Percebe-se, contudo, pela análise dos demais questionamentos, que as rotas acessíveis no campus universitário da UFSC ainda ocupam trechos limitados, não se tornando um facilitador de circulação e movimentação dos estudantes com deficiência. Esse cenário pode ser visto nos próximos questionamentos, onde a porcentagem de respostas positivas reduz consideravelmente em relação a acessibilidade do caminho até a BU (UFSC, 2018 *apud* Oliveira, 2020, p. 83).

Em relação ao percurso até o restaurante universitário (RU), 40% dos entrevistados afirmaram ser acessível, enquanto que, para 37%, o mesmo não é acessível (Oliveira, 2020). Um dos entrevistados que possui deficiência visual relata que mesmo com o auxílio de “um professor que ministra aula sobre mobilidade e é profissional da Associação Catarinense para integração do cego”, que foi até o campus para realizar um treinamento exclusivo com o aluno e para verificar qual seria o melhor caminho para se chegar até o RU, mesmo fazendo duas rotas

diferentes, “foi um deslocamento quase impossível” (Oliveira, 2020, p. 84). “Outro fato que se apresenta como barreira aos estudantes com deficiência é o caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina. Mais de um quarto dos respondentes, 28%, considera o caminho inacessível [...]” (Oliveira, 2020, p. 84).

Oliveira (2020) aponta que:

A pior avaliação do fator Estrutural foi verificada na avaliação dos estudantes com deficiência sobre a sinalização de piso podotátil (piso guia) nas vias internas do campus. Quase metade dos respondentes, 47%, considera inadequada [...] a sinalização (Oliveira, 2020, p. 84).

Ele ressalta que esta inadequação do piso podotátil (piso tátil) é “uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFSC” [...] (Oliveira, 2020, p.85).

Ainda em relação à estrutura da universidade, quanto “às vagas disponibilizadas para as pessoas com deficiência nos estacionamentos da UFSC”, 48% dos entrevistados avaliaram as vagas como adequadas, tendo também um número bastante alto de estudantes que responderam não as utilizarem (Oliveira, 2020, p. 85).

Apesar das vagas disponibilizadas para as pessoas com deficiência serem um fator facilitador, vir de carro a UFSC não é a realidade de pelo menos 30% desse grupo, que se desloca por outros meios, como transporte público, a pé, ou carona, e encontra outras barreiras nesse deslocamento, como já mencionado (Oliveira, 2020, p. 86).

A respeito do “subfator vias e edificações”, os estudantes responderam ainda em relação à frequência de acidentes que sofrem em consequência das barreiras arquitetônicas/urbanísticas, tendo 56% respondido que “a frequência de acidentes é baixa ou nunca ocorre [...] 30% declaram que a frequência de acidentes é alta ou sempre ocorre” (Oliveira, 2020, p. 86).

Como já dito anteriormente neste trabalho, a acessibilidade não é algo que deve ser visto apenas para pessoas com deficiência e pode trazer benefícios à todos, de forma que esta falta de acessibilidade e manutenção no campus representa um risco não apenas para os alunos com deficiência, mas para a comunidade como um todo, podendo ser um risco, inclusive, de que uma pessoa que venha a se acidentar adquira uma deficiência, o que pode ser evitado.

Por fim, no que diz respeito ao fator estrutural, os estudantes responderam acerca do subfator “edificações”, o qual compreendeu os subfatores acerca da “avaliação de aspectos da parte interna dos prédios da UFSC, a adequação e

acessibilidade das portas de entrada e dos espaços das salas de aula, elevadores, banheiros e bebedouros” (Oliveira, 2020, p. 87).

Os estudantes afirmaram que “quanto às portas de entrada das salas de aula, 67% dos respondentes consideram serem adequadas [...] enquanto 13% afirmam serem inadequadas [...]” (Oliveira, 2020, p. 87) sendo este cenário compreendido como “um facilitador de deslocamento e circulação para os estudantes com deficiência” (Oliveira, 2020, p. 87-88).

Em relação ao espaço das salas de aula, 67% dos entrevistados consideraram o espaço adequado, considerando-o como “um facilitador” (oliveira, 2020). Quanto à isso, novamente, chama-se a atenção para a correlação entre as acessibilidades, principalmente quanto a acessibilidade atitudinal, pois ainda que exista um bom espaço de deslocamento e circulação nas salas de aula, é necessário que as carteiras sejam mantidas organizadas de forma a permitir tal circulação, ademais, também é necessário que exista um mobiliário acessível e que este seja mantido na (ou nas) sala(s) de aula utilizada(s) pelos alunos. “Os elevadores dos prédios da UFSC foram considerados acessíveis [...] por 55% dos respondentes, 16% afirmam serem inacessíveis e 12% declaram não utilizar elevadores no seu deslocamento” (Oliveira, 2020, p. 88).

Novamente ressalta-se que, conforme dito pelos entrevistados, “o que se apresenta nos prédios da UFSC não seria a falta de acessibilidade dos elevadores, mas a falta de manutenção, que provoca a redução do número de elevadores aptos ao uso” (Oliveira, 2020, p. 89).

Quanto aos banheiros, “64% dos respondentes afirmaram que são adequados [...], enquanto 13% consideram inadequados” (Oliveira, 2020, p. 89). Salienta-se também alguns problemas bastante comuns, como a prática de utilizar os banheiros para pessoas com deficiência como depósito ou ainda a instalação de sanitários hospitalares os quais não são recomendados pela norma de acessibilidade (NBR 9050) justamente pelo perigo de quedas durante a transferência e a altura incorreta (a norma recomenda que as bacias sanitárias estejam elevadas 10 cm da base do vaso). Também a instalação incorreta de barras ou ralos em frente aos sanitários ou a ausência de área de manobra.

Por fim, quanto ao subfator Edificações, os entrevistados foram perguntados acerca da acessibilidade dos bebedouros, tendo 55% respondido que existe acessibilidade e 28% que não há acessibilidade (Oliveira, 2020, p.89). Os

estudantes entrevistados também apontaram outros problemas como o espaço muito estreito entre as prateleiras da BU sem área de manobra para cadeira de rodas; a inexistência de mesas reservadas no RU para pessoas que tenham mobilidade reduzida ou utilizem muletas para se locomover; a falta de pisos podotáteis no interior dos prédios ou o fato de que estão incompletos ou deteriorados em muitos pontos dos calçamentos externos.

[...] as maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFSC indicadas no fator Estrutural foram a quantidade insuficiente de linhas adaptadas no transporte público, o caminho inacessível até a sala de aula, a insegurança para atravessar as vias internas do Campus, a inadequação dos rebaixamentos de calçada, o caminho inacessível até o restaurante universitário e as quadras de esportes, a inadequação da sinalização de piso podotátil e a frequência de acidentes causados pelas barreiras arquitetônicas (Oliveira, 2020, p. 90).

Ele também ressalta que, ainda que os estudantes entrevistados possuem deficiências ou mobilidade reduzida, existem “situações que não ocorreram a contento de outros estudantes e, por isso, devem ser aprofundadas e receber especial atenção para consecução de todas as demandas” (Oliveira, 2020, p. 91).

Frisa-se também que “existem diretrizes de acessibilidade, na norma brasileira (NBR) 9050/2015”, já mencionada neste trabalho anteriormente, devendo estas diretrizes “serem atendidas e verificadas por todos os setores que são responsáveis por garantir a liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas no campus universitário” (Oliveira, 2020, p. 91).

Em relação ao fator estrutural, Oliveira (2020, p.109) ressalta que este foi o fator que evidenciou maior vulnerabilidade, “apresentando o maior número de barreiras aos estudantes com deficiência”.

Em relação ao transporte público não acessível e a baixa frota de linhas adaptadas, sugere-se acionar os órgãos competentes para que tal serviço esteja a contento da população que o utiliza. A gestão do transporte público urbano é responsabilidade das prefeituras municipais, enquanto o transporte metropolitano de passageiros é responsabilidade dos estados (Oliveira, 2020, p. 109).

Ele ressalta também a importância de uma “infraestrutura urbana adequada para a circulação das pessoas com mobilidade reduzida”, assim como a fala da Coordenadora da CAE:

[...] as barreiras arquitetônicas não são de responsabilidade do setor, então, nessas situações, encaminhamos ao DPAE". É compreensível que os projetos estruturais da UFSC estejam sob responsabilidade do setor de Projetos de Arquitetura e Engenharia, porém é factível que, uma vez nesse

setor, os projetos que promovam acessibilidade não sejam preferenciais na fila de demandas (Oliveira, 2020, p. 109, grifos do autor).

Desta forma Oliveira aponta que os:

[...] projetos de arquitetura e engenharia que promovam acessibilidade no Campus sejam prioridades, seja por intermédio de um setor específico dentro do DPAE, exclusivo para o atendimento das demandas de acessibilidade, seja mediante alternativas institucionais, como portarias e resoluções (Oliveira, 2020, p. 110).

Ele ressalta que, ainda que em muitos casos, a não realização de obras de acessibilidade e a não eliminação de barreiras possam ser “justificadas pela execução financeira dos projetos [...], não cobertas pelos recursos do Governo Federal [...]” (Oliveira, 2020, p. 110), é necessário “[...] encontrar alternativas institucionais, salvaguardando o disposto na Lei Brasileira de inclusão, que garante a locomoção como uma forma de inclusão social” (Oliveira, 2020, p. 110).

Outra recomendação é que a sinalização podotátil da parte externa seja revisada, a fim de que se tenha “[...] uma ligação entre todos os Centros de Ensino com a Biblioteca Universitária, o Restaurante Universitário, as quadras de esportes e o prédio da Reitoria de forma a resguardar a segurança de circulação dos estudantes com deficiência” (Oliveira, 2020, p. 110).

Também em relação ao calçamento, “sugere-se que seja feita a adequação de todas as calçadas”, assim como a reconstrução dos rebaixamentos desnivelados, e que calçadas com desníveis sejam pintadas de branco como forma de sinalização para pessoas com baixa visão e a restauração dos “[...] caminhos que apresentam inúmeros buracos” (Oliveira, 2020, p. 110).

Ele ainda sugere que, em relação à estrutura interna das edificações, seja realizada

A adequação das rampas e escadas, de acordo com a NBR 9050, é o primeiro ponto a se atentar. A não adequação impossibilitará o acesso aos prédios, muitas vezes obstruindo a participação dos estudantes com deficiência nos espaços da Universidade. Propõe-se, atentando a NBR 9050, que 50% dos bebedouros por pavimento sejam acessíveis, respeitando o mínimo de um, e que eles estejam localizados em rotas acessíveis. Sugere-se, finalmente, que todas as reformas e construções de novos espaços ou estruturas físicas tenham a participação dos estudantes com deficiência. Mesmo se cercando dos servidores mais qualificados, nada pode substituir o lugar de fala dos maiores interessados (Oliveira, 2020, p. 110).

O terceiro fator analisado foi o atitudinal, onde os respondentes foram questionados acerca de “preconceitos e estereótipos perpetrados contra as pessoas

com deficiência”, o qual foi dividido entre: Atitude do corpo docente, o qual “buscou identificar o apoio que os estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFSC receberam dos professores para sua inclusão” (Oliveira, 2020, p. 91); atitude dos colegas para inclusão no curso; Atitude da Instituição, o qual “abordou o sentimento de inclusão e de invisibilidade dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFSC” (Oliveira, 2020, p. 91).

No primeiro subfator, 60% dos estudantes responderam que se sentiam apoiados por seus professores para sua inclusão e “20% declararam não receber apoio docente para sua inclusão” (Oliveira, 2020, p. 91). Quanto à atitude dos colegas, 55% dos respondentes disseram sentirem-se apoiados, enquanto que 21% afirmaram que não (Oliveira, 2020). Nota-se que tanto em relação às atitudes do corpo docente como em relação aos colegas os resultados são bastante semelhantes.

Quanto à atitude da Instituição, 62% dos estudantes disseram sentirem-se incluídos na instituição, enquanto 17% afirmaram não se sentirem incluídos. Em relação à invisibilidade, o resultado foi bastante semelhante, com 59% dos estudantes afirmando não se sentirem invisíveis e 17% que se sentem invisibilizados (Oliveira, 2020). Em relação ao diálogo da instituição com os estudantes, Oliveira aponta que a maioria das respostas foi bastante negativa:

O ponto com pior avaliação do subfator Atitude da Instituição foi com relação ao diálogo da UFSC com os coletivos de estudantes com deficiência para definição de políticas de inclusão. Mais de um terço dos respondentes, 37%, afirma que a UFSC não busca o diálogo [...] com seus coletivos [...] (Oliveira, 2020, p. 94).

Um dos entrevistados conta que procurou a Pró reitoria de assuntos estudantis para tentar uma Bolsa Permanência, mas que “a UFSC não fazia mais a seleção das bolsas por critérios socioeconômicos, e sim critérios econômicos” (Oliveira, 2020, p. 95), ele diz que grande parte do orçamento familiar eram destinados à compra de medicamentos, o que o levou a abandonar o curso. O estudante conta também que em determinado momento não conseguia mais comprar todos os medicamentos que precisava e que sofria com muitas dores, além de também não conseguir pagar a passagem de seu acompanhante e ressalta a importância de se levar em consideração a vulnerabilidade do aluno como critério (Oliveira, 2020). Outro entrevistado diz sentir falta de um acompanhamento ao longo do curso, que há um atendimento no momento da matrícula, mas que,

posteriormente, as demandas são levadas e que é necessário “correr atrás das soluções”, que “não existe um diálogo de forma prévia” (Oliveira, 2020, p. 95).

Os estudantes foram questionados também acerca do capacitismo e sobre situações de preconceito em relação às pessoas com deficiência na universidade, onde foi questionado se os respondentes “presencia ou vivencia situações de preconceito”. Nesse quesito, 62% dos respondentes afirmam nunca ou quase nunca [...] vivenciaram ou presenciaram situações de preconceito em relação às pessoas com deficiência, enquanto 23% declaram sempre ou quase sempre [...] presenciarem ou vivenciarem situações de capacitismo” (Oliveira, 2020, p. 95).

Outro aspecto analisado foi se as situações de capacitismo presenciadas ou vivenciadas pelos estudantes com deficiência os levavam a pensar em abandonar o curso. O maior enfoque nesse questionamento foi em relação a evasão pelo capacitismo. Para 63% dos respondentes a evasão nunca ou quase nunca [...] foi pensada, enquanto que 27% já pensaram em abandonar o curso pelas situações de capacitismo (Oliveira, 2020, p. 96).

Além dos relatos em que os estudantes relataram terem sofrido capacitismo explícito, também dizem terem sofrido preconceito de forma velada ou indireta, como no caso em que o entrevistado diz não ter sofrido preconceito em relação à si, mas ressalta “o descaso com as barreiras arquitetônicas” e que quando não há a implementação e a execução das “políticas para que pessoas com deficiência andem e estejam nos mesmos espaços das outras pessoas, isso é uma situação de preconceito” (Oliveira, 2020, p. 96).

Oliveira ressalta também que, quanto ao fator atitudinal:

Mais da metade dos estudantes com deficiência se sentem incluídos, não vivenciam situações de preconceito, porém o preconceito velado, o olhar discriminatório, aparece em vários discursos. Uma das maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência é a falta de diálogo da UFSC com esse grupo. Os estudantes relatam a falta de acompanhamento como uma das principais falhas da Instituição. As situações de capacitismo parecem ser sutis. As barreiras atitudinais se perpetuam com ações excludentes e comportamentos que subvalorizam as pessoas com deficiência [...] (Oliveira, 2020, p. 97).

Por fim, quanto ao fator atitudinal, Oliveira ressalta os contrapontos e a diversidade de situações apresentadas pelos próprios entrevistados, e que “devem ser aprofundadas e receber especial atenção para dirimir quaisquer demandas que possam surgir” (Oliveira, 2020, p. 98).

Ele aponta que o fator atitudinal “[...] aparenta ser o mais delicado de ser trabalhado” e, que, por serem muito “tênues e não escancarados”, os “aspectos

relacionais são difíceis de serem analisados”, mas que, ainda assim, “são sentidos pelas estudantes com deficiência, tanto que foram relatados nos discursos dos entrevistados e respondentes do questionário” (Oliveira, 2020, p. 111).

Neste aspecto ele propõe a criação e promoção de uma “[...] política institucional de maior interação entre a comunidade universitária, estudantes com e sem deficiência, apresentando as potencialidades e necessidades de todos, por intermédio de palestras e cursos, mesas redondas e outros eventos” (Oliveira, 2020, p. 111).

Ainda neste sentido, também é ressaltada a importância da participação dos próprios estudantes com deficiência na construção de políticas institucionais, e que “o maior diálogo da UFSC com o coletivo de estudantes com deficiência promoveria políticas mais assertivas, abarcando o lema “nada sobre nós sem nós” que oportunizou, ao final do século XX e início do século XXI, direitos às pessoas com deficiência” (Oliveira, 2020, p. 111).

Quanto ao fator pedagógico, aqui buscou-se “identificar as barreiras existentes nas técnicas de estudo e formas de ensino”;

Em relação às adequações dos recursos materiais (material didático), disponibilizados aos alunos para o acompanhamento das aulas, assim como nas bibliotecas central e setoriais, “61% dos entrevistados disseram que o material foi adequadamente adaptado, enquanto 16% diz haver alguma inadequação”, quanto à “[...] adequação do material adaptado disponibilizado nas bibliotecas, 65% dos respondentes considera o material adequado [...], enquanto 13% considera inadequado” (Oliveira, 2020, p. 98).

Como já mencionado, o setor de Acessibilidade Informacional é onde são realizadas as adaptações dos materiais para os estudantes. Oliveira aponta que a maioria dos entrevistados considera isso um facilitador e que consideram o atendimento e funcionamento do setor imprescindível. No entanto os estudantes apontam demora em algumas situações, a ponto de terem de adiar provas, outro ponto levantado foi a não disponibilização de bibliografias complementares (Oliveira, 2020).

As últimas três questões do fator pedagógico apresentaram alto índice de respostas negativas. A primeira delas, relacionada ao subfator Corpo docente, foi sobre a flexibilização das metodologias de ensino ou avaliações pelos professores. Para 52% dos respondentes os professores sempre ou quase sempre flexibilizam suas metodologias de ensino [...] enquanto 31%

afirmam que as metodologias nunca ou quase nunca são flexibilizadas (Oliveira, 2020, p. 100).

Um dos estudantes conta que “não possui destreza para escrever o conteúdo ministrado durante as aulas” e necessita preparar-se antecipadamente, mas que os professores não enviam o conteúdo previamente. Já, outro estudante, relata que fez um acordo com os professores, pois “[...] como a cadeira de rodas motorizada não pode molhar tendo em vista que seus componentes eletrônicos irão queimar, em dias de aula com chuva eles me permitem fazer trabalhos de aula para substituir as faltas em sala de aula” (Oliveira, 2020, p. 100). Nota-se que, neste último caso, ainda que ainda exista uma “colaboração”, o problema da falta de infraestrutura (um estacionamento coberto, por exemplo) acaba prevalecendo.

Outra questão levantada é que, ainda que o professor encaminhe o material para a adaptação antecipadamente, a demora pode acabar sendo “umas das barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes com deficiência” (Oliveira, 2020, p. 101).

Os alunos também foram perguntados se no curso existe alguma inserção da temática da deficiência. Sobre isso, Oliveira aponta que:

O questionamento com o maior índice de respostas negativas do fator pedagógico e ligado ao subfator Provas e avaliações, foi em relação à presença de disciplinas ou conteúdos relacionados à deficiência nos currículos dos cursos. Mais de metade dos respondentes afirma que os currículos dos cursos não apresentam nenhuma ou quase nenhuma disciplina ou conteúdo relacionado à deficiência [...] (Oliveira, 2020, p. 101).

Ainda quanto ao fator pedagógico, os alunos foram questionados

[...] se a UFSC chama os estudantes com deficiência para, a partir das suas necessidades, identificar eventuais recursos que possam contribuir para facilitar o acesso ao conhecimento. O resultado também apresentou índices altos para os resultados negativos e positivos. Para 46% dos respondentes, a UFSC realiza esse chamamento sempre ou quase sempre [...] enquanto 43% dos estudantes considera nunca ou quase nunca haver o contato da UFSC com esse grupo [...] (Oliveira, 2020, p. 101).

Os entrevistados relatam que sentem falta de um acompanhamento mais adequado, tanto por parte da CAE como por parte das Coordenações de curso e da Instituição, e que a falta deste acompanhamento acaba interferindo negativamente na permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação (Oliveira, 2020).

Por fim, quanto às barreiras em relação ao fator pedagógico, Oliveira (2020) aponta que:

[...] a falta de flexibilização de metodologias de ensino e avaliações e a demora no envio dos materiais pelos professores para a adaptação. Enquanto que foi indicado como principal facilitador a adaptação adequada de materiais didáticos pelo setor de Acessibilidade Informacional (Oliveira, 2020, p. 103).

Como uma primeira sugestão em relação ao fator pedagógico, Oliveira (2020) sugere “um maior diálogo entre a CAE, as coordenadorias de curso e os professores” (Oliveira, 2020, p. 111), ressaltando ser “primordial que o professor saiba antes do início das aulas que irá receber um estudante com deficiência, que conheça o tipo de necessidade específica que o estudante necessita e a melhor forma de atendê-lo” (Oliveira, 2020, p. 111).

Neste aspecto, ele recomenda que a Instituição realize:

[...] um acompanhamento mais próximo aos estudantes com deficiência, e que, envio de um e-mail institucional todo início de semestre, se colocando à disposição e detalhando as ações desenvolvidas pelo setor, de maneira a proporcionar um sentimento de pertencimento e visibilidade maior aos estudantes com deficiência da UFSC. Apesar de a CAE atuar somente com os estudantes que optam pelo atendimento do setor, muitos relatos apontaram que não sentiam a atenção devida para com suas necessidades. Desse modo, um canal de comunicação seria o envio de um e-mail institucional todo início de semestre, se colocando à disposição e detalhando as ações desenvolvidas pelo setor, de maneira a proporcionar um sentimento de pertencimento e visibilidade maior aos estudantes com deficiência da UFSC (Oliveira, 2020, p. 112-113).

E, ressalta também a importância da prévia disponibilização dos materiais que serão utilizados ao longo do semestre, para que “o setor de Acessibilidade Informacional possa adaptar em tempo hábil, no mímimo 20 dias antes do início das aulas, e o estudante não esteja atrasado no conteúdo ministrado” (Oliveira, 2020, p.111), sendo essencial a comunicação entre a coordenação de curso, professores e a CAE para que isto proceda corretamente.

[...] quanto à adaptação de materiais, recomenda-se especializar a adaptação dos conteúdos. Estudantes relataram que disciplinas com matérias mais específicas, como Física, demoram a ter adaptação, incorrendo em perda de provas e atrasos no acompanhamento do semestre letivo. Sugere-se a adaptação de livros falados, principalmente nas matérias relacionadas ao Direito, com bibliografias mais extensas, como a Constituição Federal e o Código Civil. Nesse sentido, recomenda-se, também, a adaptação de bibliografias complementares, de modo a promover uma formação completa dos estudantes (Oliveira, 2020, p. 111-112).

Sobre as aulas ele sugere que as disciplinas sejam centralizadas em um mesmo prédio, com salas localizadas, preferencialmente no térreo, tendo em vista que “os deslocamentos entre prédios lançam os estudantes com deficiência nas

barreiras estruturais do campus, ocasionando grandes dificuldades, acidentes e sendo até causa de evasão, como relatado por um entrevistado” (Oliveira, 2020, p. 112).

Ainda se tratando das aulas, ele chama a atenção para que haja um

[...] maior cuidado no trato com as especificidades de cada estudante. Ar condicionado com muito barulho atrapalha um estudante com deficiência auditiva. Articular mais as palavras e falar num tom mais elevado pode ser o diferencial para a inferência de um assunto. Sugere-se que os professores busquem outros recursos que não somente os orais para a explicação do conteúdo (Oliveira, 2020, p. 112).

Em relação às avaliações, Oliveira (2020, p. 112) sugere que estas sejam adaptadas conforme as “necessidades específicas de cada estudante” e que estas adaptações “são pequenas e não alteram a dificuldade da avaliação e nem faz distinção entre os estudantes”. Ele ressalta ainda que “[...] o êxito desse aspecto perpassa pela difusão de informações e maior capacitação do corpo docente” (Oliveira, 2020, p. 112).

Haja vista o número reduzido de disciplinas relacionadas à deficiência nos currículos dos cursos de graduação propõe-se maior divulgação das disciplinas existentes, via Boletim da UFSC, mensagens nos fóruns dos cursos e a criação de um catálogo com as disciplinas relacionadas à deficiência na página da PROGRAD em cada semestre, assim como a SINTER faz com as disciplinas em língua estrangeira e nos demais meios de difusão. Além disso, sugere-se uma formação continuada dos professores na temática da deficiência, de modo que um maior número de disciplinas possa ser ministrada, aprofundando a matéria (Oliveira, 2020, p. 112, grifos do autor).

Por fim, o autor sugere que seja criado, em cada Departamento, o cargo de “coordenador de acessibilidade”, pois, da mesma forma que existem professores exercendo os cargos de coordenador de curso, de estágios, de monografia, etc, um “professor do departamento ficaria responsável por atender estudantes com deficiência e incumbido de promover as ações de acessibilidade em cada curso” (Oliveira, 2020, p. 113).

O último fator analisado por Oliveira é o fator comunicacional, onde procurou-se entender os “[...] entraves e obstáculos que dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação” (Oliveira, 2020, p. 103).

Neste sentido, um dos subfatores analisados diz respeito à “Dimensão humana”, o qual analisa a “[...] eficiência dos recursos humanos (intérprete de Libras, ledor ou monitor) oferecidos para acompanhar as aulas, na biblioteca e nos

eventos realizados no campus”, podendo “a ineficiência destes ser entendida também como a não disponibilização dos recursos aos humanos” (Oliveira, 2020, p. 103).

Em relação ao acompanhamento das aulas, 46% dos entrevistados consideraram os recursos humanos eficientes, “[...] enquanto 16% afirmam ser ineficientes e 24% informam que não se enquadram nesta indagação [...]” (Oliveira, 2020, p. 103).

Já, em relação aos recursos humanos disponibilizados na biblioteca, 27% disseram não precisarem, enquanto que 13% consideraram os recursos ineficientes e 36% disseram ser eficientes (Oliveira, 2020). Quanto “[...] aos recursos humanos oferecidos nas palestras e eventos no campus [...]” (Oliveira, 2020, p. 104), 28% disse não utilizar os recursos, enquanto que “[...] 35% declaram que tais recursos são eficientes [...] e, 13% afirmam ser ineficientes [...]” (Oliveira, 2020, p. 104).

Oliveira (2020) aponta que, ainda que os estudantes entrevistados avaliem os recursos humanos “com alto nível de eficácia”, um dos problemas apontados é a dificuldade de disponibilidade de bolsistas em atividades excepcionais como congressos, simpósios e outros eventos oferecidos pela própria universidade. Outro ponto destacado pelos alunos que necessitam de auxílio de monitores “[...] em alguns semestres eles chegaram rápido e em outros demora” (Oliveira, 2020, p. 105), o que faz com que os alunos tenham mais dificuldades nas disciplinas, podendo isto acarretar, inclusive, na evasão dos alunos.

Quanto “[...] à acessibilidade dos sites institucionais da UFSC. Dois terços dos respondentes declaram que os sites institucionais da UFSC são acessíveis [...] enquanto 17% afirmam ser inacessíveis” (Oliveira, 2020, p.105).

Embora tenha sido mencionado como facilitador a acessibilidade dos sites institucionais, foram identificadas como barreiras do fator Comunicacional a falta de intérprete de Libras, letores e monitores para auxílio dos estudantes com deficiência e os letores e monitores não capacitados (Oliveira, 2020, p. 106).

Em relação ao fator comunicacional, a falta de intérpretes de Libras, letores e monitores para auxílio aos estudantes com deficiência, foi apontada como um dos maiores problemas pelos entrevistados, assim como o fato de que “a eficiência desses recursos também foi apontada como barreira, principalmente em monitorias especializadas, como auxílio a estudantes de cursos como o de Física” (Oliveira, 2020, p. 113).

O autor observa que isto “impacta diretamente nas atividades de ensino e no auxílio aos estudantes com deficiência”, sendo necessário “adequar o número de intérpretes, letores e monitores de acordo com a necessidade dos estudantes com deficiência” (Oliveira, 2020, p.113).

Ele propõe ainda:

[...] a manutenção de uma equipe fixa de bolsistas de acessibilidade, de modo que recebam uma capacitação continuada referente a essas demandas, se tornando monitores e letores especializados em cada curso. Como prerrogativa, além de receberem uma formação específica, os bolsistas poderiam receber certificados a serem validados como atividades complementares em seus cursos (Oliveira, 2020, p. 113).

Por fim, ele observa a necessidade de melhoria quanto a comunicação interna da universidade acerca de “assuntos de natureza acadêmica, administrativa e culturais que envolvam os interesses dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação” (Oliveira, 2020, p.113), ressaltando também que:

[...] a comunicação eficaz é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento de qualquer pessoa, assim, as barreiras comunicacionais, também representam uma forma grave de exclusão dos estudantes com deficiência, deixando-os às margens de vários momentos nos estudos e lazer(Oliveira, 2020, p. 114).

4.2 Planos de Desenvolvimento Institucional e Plano Estratégico para Melhoria da Acessibilidade Universal no campus Trindade da UFSC

Bevilaqua (2018) aponta que, no que se refere à documentos institucionais, as questões e preocupações voltadas aos estudantes com deficiência aparecem nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs):

O PDI 2004-2009 referiu ações voltadas para pessoas com deficiência no âmbito do Projeto de Extensão "Programa Integrado de Atenção às Pessoas Portadoras de Deficiência", financiado pelo PROEXT/2004. No Programa consta como um dos objetivos "acompanhar o processo de ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educativas especiais na Universidade Federal de Santa Catarina" (Martins, 2006 *apud* Bevilaqua, 2018, p. 150).

Ademais, é preciso considerar também o PDI de 2010-2014:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 apontou que os alunos com deficiência requerem um atendimento diferenciado que possibilite não apenas seu acesso à Instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como áudiolivros, material em Libras, braille, ampliações diferenciadas para estas pessoas se manterem em período

integral em atividades compatíveis com a sua condição física; a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija; a criação de um setor especial na Biblioteca que ofereça material adaptado e atendimento especializado (UFSC, 2010, p. 45 *apud* Bevilaqua, 2018, p. 150).

Nota-se que, embora tenham sido propostos no mesmo documento, alguns serviços como o Observatório de acessibilidade e a criação de bolsas diferenciadas acabaram por não serem instituídos (Bevilaqua, 2018).

No PDI 2015-2019 consta como objetivo da política de ensino o estabelecimento de uma política de acessibilidade educacional, incluindo como metas os dois objetivos iniciais da CAE [...] e uma terceira meta relacionada à acessibilidade arquitetônica. Na política de gestão, tem-se um objetivo denominado "aprimorar a assistência estudantil", sem relacionar, no entanto, a acessibilidade e atenção aos estudantes com deficiência. Delimita ainda a inclusão social como sub-tema da responsabilidade social, a qual envolve a assistência estudantil, política de acessibilidade e ações afirmativas (UFSC, 2015 *apud* Bevilaqua, 2018, p. 152, grifos do autor).

Bevilaqua ressalta que para que ocorra a concretização e formalização “da política institucional de acessibilidade e inclusão”, sendo este um dos objetivos da CAE desde que foi criada, seria necessário a construção de uma “Resolução aprovada pela instância máxima de decisão da universidade, o Conselho Universitário”, e que, para que isto ocorra de fato,

[...] a CAE ainda tem um árduo trabalho de sensibilização e articulação junto à gestão e aos diferentes setores institucionais quanto a necessidade de que a acessibilidade seja diretriz no momento de elaborar serviços e programas. Do mesmo modo, a execução e proposição de tal política não poderiam ficar somente na responsabilidade da CAE e nem da política de ensino, conforme está inserido no PDI 2015-2019. É uma responsabilidade de todos os setores institucionais da universidade (Bevilaqua, 2018, p. 153).

Ainda se tratando de documentos institucionais, a universidade, através do DPAAE, elaborou, no ano de 2020, o “Plano Estratégico para melhoria da acessibilidade universal no Campus Trindade da UFSC”. O documento traz uma proposta sobre a Acessibilidade Espacial dos Campi e Unidades da UFSC e apresenta as metas e ações com a finalidade de atender ao Inquérito Civil nº1.33.000.001216/2009- 32 e (UFSC, 2020).

No mesmo documento consta que:

Desde 2017, com a ampliação da abrangência da Lei de Cotas no Ensino Superior Federal incluindo também pessoas com deficiências, a UFSC vem atuando na execução de ações que visem eliminar barreiras, atitudinais e ambientais, que impeçam a plena e efetiva participação de todos nas atividades da Universidade, objetivando a igualdade de oportunidades (UFSC, 2020, p. 4).

No que diz respeito às obras já realizadas, o documento ressalta que:

Na concepção dessas edificações as questões de acessibilidade foram sempre presentes. Sem desníveis e obstáculos nos acessos, as edificações são dotadas de equipamentos de circulação vertical acessíveis (elevadores), banheiros exclusivos para pessoas com deficiência, sinalização tátil, incluindo além dos pisos táteis mapas táteis e sinalização dos ambientes em Braille (UFSC, 2020, p. 7).

Dentre as obras novas e já realizadas estão os blocos E e F do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, concluído em 2017, o novo Bloco do Centro de Comunicação e Expressão - CCE, também concluído em 2017 (UFSC, 2020).

Em relação às obras novas em andamento, estão sendo construídos os blocos E, F e G do Centro de Ciências Biológicas - CCB, cujos prédios atualmente ocupados foram construídos na década de 60 e:

[...] não apresentam condições de acessibilidade e não são passíveis de adaptação. Com a construção de novas edificações para o CCB e para o CFM, a demolição das edificações será possível, abrindo espaço para adoção de soluções para acessibilidade de edificações do entorno, como o Bloco de Salas de Aula – EFI (UFSC, 2020, p. 9).

Outra das obras em andamento, é o bloco administrativo do Centro de Física e Matemática – CFM, que assim como o CCB, terá a estrutura onde se encontra atualmente, desocupada, visto que as “edificações [...] não apresentam condições ideais de ocupação e que não são mais passíveis de recuperação” (UFSC, 2020, p. 10).

O documento ressalta que o projeto do novo prédio, “[...] prevê o atendimento de todos os requisitos das normas de acessibilidade e soluciona as questões de acessibilidade às edificações do entorno com a recuperação de calçadas, construção de rampas, pontes e de faixa de pedestre elevada” (UFSC, 2020, p.11).

Quanto aos prédios já existentes que permitem reformas e ampliações, o documento lista a ampliação dos blocos A e B da Engenharia Civil e a construção de um bloco de ligação, tendo a obra sido concluída em 2018 (UFSC, 2020).

O conjunto da Igreja da UFSC também foi contemplado no documento e encontra-se em fase de finalização:

A primeira etapa de reforma e readequação do conjunto foi iniciada em 2019, com o restauro de parte da Igreja e a adequação do acesso a esta. Uma segunda etapa está sendo preparada para licitação em 2020 e prevê a reforma do anexo da igreja, com a construção de sanitários acessíveis e a reestruturação do entorno das edificações promovendo a eliminação de

obstáculo e a construção de uma nova rampa de acesso ao teatro (UFSC, 2020, p.13).

Outra obra realizada foi a do bloco G do Centro Socioeconômico - CSE, concluída em 2019, “[...] a edificação abriga a toda a estrutura administrativa do Centro Socioeconômico” (UFSC, 2020, p.14) e também foi instalado um elevador, sinalização tátil, mapa tátil e construção de sanitários acessíveis também fizeram parte das ampliações.

O documento menciona também a instalação de um elevador no bloco de ligação do prédio da ENS do CTC, a qual encontrava-se em fase de finalização no ano de 2020 (UFSC, 2020). Outro ponto abordado no Plano é o Projeto de Rotas Acessíveis:

[...] criado em 2017 para adequação de passeios externos do Campus adequando os espaços às normas de acessibilidade e segurança vigentes. Proposto para tornar-se um programa institucional (com recursos associados), o projeto tem como diretriz a implementação das adequações de forma progressiva, em etapas, com a construção ou reforma de passeios para pedestres, incluindo iluminação e sinalização dos principais caminhos de pedestres (UFSC, 2020, p. 16).

As primeiras obras do (trecho I) foram concluídas em 2019, no trecho II, “que viabiliza a conclusão de rotas acessíveis no Eixo Central do Campus Trindade” (UFSC, 2020, p. 17), as obras ainda não haviam sido iniciadas até setembro de 2020. Também ocorreu a urbanização do Centro de Desportos, a qual foi concluída em 2018, sendo a “[...] reforma das quadras externas e urbanização do complexo esportivo do Centro de Desportos com adequação de passeios e implantação de rampas e iluminação dedicada a nível do pedestre” os pontos principais desta obra (UFSC, 2020, p. 15).

O mesmo documento ainda explica que, a fim de que o plano de ação fosse “eficiente, garantindo o atendimento das reais necessidades da Comunidade Universitária com deficiência [...]” foi necessário realizar “[...] um diagnóstico da tipologia das deficiências e da distribuição dos alunos com deficiências nos Campi e Unidades da UFSC” (UFSC, 2020, p. 20).

A partir de dados disponibilizados pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades - SAAD, pela Pró- Reitoria de Graduação - PROGRAD e pela Equipe Multiprofissional de Acompanhamento aos Servidores da UFSC com Deficiência e em Estágio Probatório - EMAPCD foram sintetizadas informações sobre a distribuição de alunos e servidores por Unidade Universitária, por centro de ensino e por localização física das edificações mais utilizadas por estas pessoas. Os dados de alunos fornecidos pela SAAD [...], tratam de alunos de graduação em todas as Unidades Universitárias que se autodeclararam deficientes e que estão regularmente

matriculados no semestre 2019.1. Já os dados fornecidos pela PROGRAD [...] trazem o número total de alunos matriculados por Campi. Os dados enviados pela EMAPCD [...] representam informações sobre servidores que se autodeclararam com deficiência (UFSC, 2020, p. 20).

Em relação aos alunos com deficiência, o Plano afirma que em 2019.1, haviam 260 estudantes regularmente matriculados, sendo deficiência física “[...] a categoria com mais alunos matriculados nos diversos Campi, seguida pelas categorias Visual e Áudio. No Campus Trindade [...] destaca-se ainda a categoria Psico com 44 alunos matriculados” (UFSC, 2020, p. 21).

Quanto aos servidores com deficiência, o documento informa que no mesmo semestre haviam “94 servidores cadastrados com deficiência nos Campi e Unidades da UFSC com destaques ao Campus Trindade” (UFSC, 2020, p. 23).

Por fim o documento apresenta as “estratégias para a melhoria das condições de acessibilidade espacial na UFSC”, apresenta propostas que consideram passíveis de serem executadas “[...] com vistas a implantação de metas progressivas e direcionadas ao atendimento de necessidade prioritárias dos alunos e servidores com deficiência na UFSC” (UFSC, 2020, p. 25).

Em relação às dificuldades encontradas para o cumprimento das obrigações, é dito que:

[...], apesar do crescente aumento de demanda pelas universidades, a restrição dos recursos públicos destinados a essas instituições, atualmente, implica em barreiras sobre suas principais atribuições. Nos últimos anos, as Universidades Federais vêm sofrendo uma série de reduções, contingenciamento, bloqueio e cortes em seus orçamentos, sobretudo no ano de 2019, quando acontece a maior parte da elaboração deste documento. Em vista disso, a gestão universitária e a comunidade acadêmica encontram-se em um ambiente de difícil projeção de futuro, dado os recursos cada vez mais escassos. Por isso, responder à diminuição de recursos, redefinir objetivos estratégicos e metas e se reorganizar parecem ávidos desafios em tal cenário” (UFSC, 2020, p. 25).

O documento ressalta que a superação de tais dificuldades deve ser realizada de forma a “[...] garantir a manutenção de suas atividades fins utilizando o maior número de ferramentas de gestão na otimização de soluções e no adequado direcionamento de recursos, sejam humanos ou financeiros” (UFSC, 2020, p. 25).

A principal ferramenta associada ao planejamento estratégico da UFSC trata do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o qual delinea os objetivos estratégicos da Universidade de forma matricial, fazendo a interseção dos eixos principais de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, com 7 eixos transversais: Cultura e Artes; Esporte, Saúde e Lazer; Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo; Internacionalização; Interdisciplinaridade; Inclusão Social e Diversidade; e Sustentabilidade Ambiental. Dentro de tal matriz foram relacionadas diversas iniciativas

estratégicas relacionadas ao espaço físico da Universidade [...]. diversos itens já elencados no PDI podem integrar ações que melhorem a acessibilidade na UFSC onde 'melhorias em espaços para atividades artísticas' podem significar auditórios reformados ou intervenções em edificações existentes' podem implicar em ampliação de banheiros acessíveis. Isto é, além do item específico sobre ações de acessibilidade que prevê "Intervenções no espaço físico da UFSC para adaptações relativas à acessibilidade espacial" nos próximos 5 anos, já é de comprometimento da Universidade a adequação e ampliação de espaços que impactarão diretamente na diminuição de barreiras arquitetônicas nos Campi e Unidades (UFSC, 2020, p. 25).

O documento também menciona a Instrução Normativa 01/2019/SEOMA/UFSC, como uma segunda ferramenta que visa "[...] planejar de forma integrada a execução de ações sobre o espaço físico da UFSC" e traz as "diretrizes para que as Unidades Administrativas façam seus devidos planejamentos internos e solicitem suas necessidades à Administração com priorização interna da Unidade anualmente" (UFSC, 2020, p. 26).

Para identificar uma lista de demandas prioritárias a serem atendidas em 2020 pelo Departamento de Projetos de Arquitetura e Engenharia -DPAE da UFSC, foi realizada a aplicação de um método de priorização que utilizou critérios técnicos associados à matriz GUT (Gravidade, Urgência, Tendência), ao atendimento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, à recursos vinculados e limitados à capacidade de produção do setor técnico de projetos. Das 31 demandas priorizadas no ano de 2020, 18 (58%) envolvem ações de acessibilidade em suas intervenções. Assim, o processo de avaliar e triar anualmente os anseios individuais das Unidades permite estabelecer planos de ações integrados que possam atender a Universidade de maneira mais abrangente possível, podendo assim ser direcionados de forma racional e objetiva os recursos financeiros da Instituição, ora tão escassos (UFSC, 2020, p. 26). Nesse sentido, as ações que possam ser estabelecidas para melhoria da acessibilidade espacial da Universidade devem estar diretamente associadas a estas ferramentas de planejamento já existentes na Instituição garantindo que as ações sejam efetivamente executadas numa linha de atendimento às necessidades da Comunidade Universitária como um todo (UFSC, 2020, p. 26).

O documento também afirma que as metas e ações relacionadas à acessibilidade serão divididas em quatro eixos: Orientação Espacial, Comunicação, Deslocamento e Uso:

Orientação espacial: características ambientais que permitem aos indivíduos reconhecer a identidade e funções dos espaços, localizar-se espacialmente e definir estratégias para seu deslocamento e uso. **Comunicação:** possibilidades de troca de informações interpessoais, ou troca de informações através da utilização de equipamentos de tecnologia assistiva, que permitam o acesso, a compreensão e o uso das atividades existentes. (independência e autonomia). **Deslocamento:** possibilidade de qualquer pessoa poder movimentar-se ao longo de percursos horizontais e verticais (saguões, escadas, corredores, rampas, elevadores) de forma independente, segura e confortável sem interrupções e livre de barreiras

físicas. **Uso**: possibilidade real de participação e realização de atividades por todas as pessoas (UFSC, 2020, p. 27-28, grifos do autor).

O último ponto apresentado no Plano Estratégico, são as ações propostas, as quais, conforme o documento, “serão progressivamente implantadas, a medida da existência de recursos financeiros” (UFSC, 2020, p. 28), sendo propostas diversas ações dentro dos eixos acima citados, referentes à acessibilidade espacial, tais como: adequação acessos campus; portais/marcos setoriais; iluminação externa; sinalização orientativa; sinalização tátil; adequação saguões/salas de recepção das edificações; locais de uso coletivo acessíveis; banheiros acessíveis; vagas especiais de estacionamento; pontos de ônibus padronizados; sistema de comunicação e alerta em elevadores; rotas acessíveis externas; entradas das edificações com condições de acessibilidade; passeios sem irregularidades e com rebaixos adequados; travessias elevadas; elevadores e adequações de escadas e rampas.

Ressalta-se que muitas destas ações propostas, necessitam de maiores investigações e de diagnósticos mais detalhados, para que possam ser encaminhadas corretamente, e, da mesma forma, serão feitos estudos complementares para as ações não passíveis de providência imediatas (caso do Plano de Mobilidade). Enquanto que, no caso das ações que não necessitam de mais informações, o prosseguimento poderá ocorrer imediatamente desde que existam recursos vinculados (UFSC, 2020).

5. CONCLUSÃO

Uma das maiores dificuldades encontradas ao longo da escrita deste trabalho foi alcançar a distância necessária a fim de que pudesse apresentar uma visão não apenas como usuária dos serviços e estudante com deficiência, mas também como pesquisadora, procurando trazer uma visão técnica-conceitual e ao mesmo tempo a crítica a respeito da temática da deficiência e em relação às condições de acessibilidade na universidade.

Dentro do que foi possível inferir a partir desta pesquisa, observou-se que dentre as motivações dos estudantes com deficiência para abandono e desistência dos cursos estão a falta de acessibilidade em várias esferas (estrutural, atitudinal, comunicacional, programática, etc), mas também os efeitos psicológicos que esta ausência de acessibilidade causa aos alunos com deficiência, sendo necessário também a realização de um levantamento quanto a estes efeitos psicológicos.

Outra das motivações que apareceram ao longo da pesquisa relacionam-se às condições socioeconômicas dos estudantes, que geralmente possuem demandas (medicamentos, terapias, transportes, acompanhamento especializado, etc.) que exigem maiores recursos monetários, e que, a impossibilidade de arcar com tais custos “extras” acabam por levar à evasão.

Observa-se ainda que, embora, inicialmente o foco da pesquisa fosse a acessibilidade estrutural e a mobilidade dos alunos com deficiência física do campus, percebeu-se ao longo das leituras e da escrita que há uma reverberação da acessibilidade atitudinal nas acessibilidades de outras esferas, bem como a falta de comunicação da Instituição com os alunos, assim como dos cursos onde os alunos estão matriculados. Observou-se ainda que uma das reclamações mais recorrentes dos alunos com deficiência diz respeito à falta do acompanhamento que a própria CAE coloca como um de seus objetivos, o que não vem sendo realizado, pelo menos de forma a atender todas as demandas.

Neste sentido, trazendo-se o lema “nada sobre nós sem nós”, ressalta-se a importância da participação dos alunos com deficiência na elaboração de políticas voltadas para este grupo, bem como sua participação e colaboração para um melhor planejamento de um campus mais acessível e inclusivo. Nota-se também a carência de atividades institucionais que trazem o assunto da deficiência para discussões de forma inclusiva, envolvendo toda a comunidade acadêmica, e não apenas os alunos

com deficiência, e procurando correlacionar a deficiência à outras áreas e aproveitando a transdisciplinaridade que o tema pode proporcionar.

Um ponto que não foi possível responder completamente foi quanto aos índices de evasão dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação, de forma que constatou-se a necessidade de que a Instituição inicie um levantamento quanto aos índices de evasão e desistência dos estudantes com deficiência, assim como procure compreender o que leva à tal evasão, a fim de que seja possível correlacionar outros estudos que também tratem da temática da evasão e seja possível verificar os fatores comuns e específicos aos estudantes com e sem deficiência.

Por fim ressalta-se a transdisciplinaridade trazida pelo tema abordado e que a inclusão não é “algo que se consegue por decreto”, ainda que a legislação e normas técnicas devam ser cumpridas, e garantam a acessibilidade e a mobilidade, essenciais para que as pessoas com deficiência possam alcançar sua autonomia e plenamente exerçam seus direitos, bem como para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: 2020. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BEVILAQUA, Tatiane. **Deficiência e Permanência Estudantil na Educação Superior Pública**: possibilidades concretas aos estudantes com deficiência na UFSC. Dissertação (mestrado). 261p. Beatriz Augusto de Paiva (Orientador). Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205089>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/%20Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABblico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 3 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**. Brasília, 20[--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PEC 33/2021 (Fase 1 CD)**, 2021a. Proposta de Emenda à Constituição. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2301270>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Senado Verifica**. Senado aprovou inclusão do direito a acessibilidade e mobilidade na Constituição. Publicado em: 8 nov. 2021b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/verifica/materias/2021/11/senado-aprovou-inclusao-do-direito-a-acessibilidade-e-mobilidade-na-constituicao>. Acesso em: 11 set. 2023.

COSTA, José Ricardo Caetano. **Metodologia**: aportes para construção de trabalhos acadêmicos em Direito e áreas afins. Curitiba: Alteridade Editora, 2019.

MACHADO, Ralph. Câmara dos Deputados. **Agência Câmara Notícias**. Comissão aprova projeto com multa para quem inviabilizar acessibilidade necessária nas escolas para a pessoa com deficiência. Publicado em: 13 set. 2023. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/996945-comissao-aprova-projeto-com-multa-para-quem-inviabilizar-acessibilidade-necessaria-nas-escolas-para-a-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 14 set. 2023.

MARCHIORO, Mariana Demetruk. O decreto nº 10.502/2020: o retrocesso na política educacional e a negação das conquistas das pessoas com deficiência. *In*: VERONESE, Josiane Rose Petry. **Lições do Direito da Criança e do Adolescente**. v. 1. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 235–259.

OLIVEIRA, Diogo Félix de. **O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina**: fatores que influenciam o acesso e a permanência. Dissertação de Mestrado. 157p. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (Mestrado Profissional). Orientador: Irineu Manoel de Souza, 2020. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216604>. Acesso em: 11 ago. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF**: um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Publicado em: outubro de 2013. Genebra: OMS, 2013. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/02/Manual-Pra%CC%81tico-da-CIF.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

SAID, Tabita. Inclusão de Pessoas com deficiência exige conhecimento e reconhecimento social. **Jornal da USP**. Publicado em: 5 ago. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-exige-conhecimento-e-reconhecimento-social/>. Acesso em: 11 set. 2023.

SANTOS, Ana Luiza; JACOBS, Edgar. **Jacobs**. Revogado o Decreto nº 10.502/20, que instituí a Política Nacional de Educação Especial. Publicado em: 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-especial#:~:text=Decreto%20da%20exclus%C3%A3o&text=Eles%20reiteravam%20que%20os%20estudantes,se%20acentuam%20e%20se%20modificam>. Acesso em: 12 set. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Câmara dos Deputados. **Acessibilidade na Câmara**. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Publicado em: 2003. Atualizado em: 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out., p. 20-30, 2007b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Documentos internacionais e nacionais sobre educação de pessoas com deficiência. 2015. **Romeu Sasaki – Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gr4IqiDaZTY&t=81s>. Acesso em: 31 out. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidades (CAE/PROAFE). **Dados sobre Estudantes com Deficiência da Graduação**. [Atualizado até o 1º Semestre de 2023]. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia>. Acesso em: 12 set. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidades (CAE/PROAFE). **Objetivos**. [s.d.]. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/objetivos/>. Acesso em: 25 set. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidades (CAE/PROAFE). **O que é a CAE?** [s.d.]. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/o-que-e-a-cae/>. Acesso em: 25 set. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidades (CAE/PROAFE). **Princípios**. [s.d.]. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/principios/>. Acesso em: 25 set. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Estrutura da UFSC. **Campi**. [s.d.]. Disponível em: <https://estrutura.ufsc.br/campi/#:~:text=Abriga%20os%20%C3%B3rg%C3%A3os%20administrativos%20centrais,1%20milh%C3%A3o%20de%20metros%20quadrados.> Acesso em: 16 nov. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024 [recurso eletrônico]**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2020-2024/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Secretaria de Relações Internacionais / Office of International Relations. [s.d.]. Sobre a UFSC. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/sobre-a-ufsc/#:~:text=Em%20n%C3%ADvel%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%2C%20a,cursos%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia>. Acesso em: 16 nov. 2023.