

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Administração e de Turismo
Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional –
PROFIAP



DISSERTAÇÃO

**ACESSIBILIDADE DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Luis Antonio Borges Teixeira

Pelotas, 2019

Luis Antonio Borges Teixeira

**ACESSIBILIDADE DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP da Faculdade de Administração e de Turismo da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Rosa Barros Rasia

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

T111a Teixeira, Luis Antonio Borges

Acessibilidade do discente com deficiência na
Universidade Federal de Pelotas : uma proposta de
intervenção / Luis Antonio Borges Teixeira ; Isabel Cristina
Rosa Barros Rasia, orientadora. — Pelotas, 2019.

228 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
Profissional em Administração Pública em Rede Nacional,
Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade
Federal de Pelotas, 2019.

1. Acessibilidade. 2. Ensino superior. 3. Pessoa com
deficiência. I. Rasia, Isabel Cristina Rosa Barros, orient. II.
Título.

CDD : 351

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

Luis Antonio Borges Teixeira

**ACESSIBILIDADE DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Faculdade de Administração e Turismo, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 27/09/2019

Banca examinadora:

Profa. Dra. Isabel Cristina Rosa Barros Rasia (Orientadora)
Doutora em Administração pela Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. João Carlos de Oliveira Koglin
Doutor em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas

Prof. Dr. Rodrigo Serpa Pinto
Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à *Si*, minha amada mulher, amiga e companheira de todas as horas, aos meus filhos Thiago e Bruno, à minha família “de sangue” (avós e pais, *in memoriam*, irmã, tios e tias), à minha família “de coração” que acompanhou meu esforço, e a todos que me acolheram com tanto carinho, em algum momento da minha vida.

Agradecimentos

Acredito que ninguém consegue alcançar seus objetivos sozinho. Por isso, agradeço a TODOS que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e ajudaram na concretização desse trabalho. De modo especial, agradeço:

- à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Isabel Rasia que, com competência, compreensão, respeito e amizade, orientou-me na execução desta pesquisa, mesmo diante das múltiplas tarefas que lhe são atribuídas com a Direção da Faculdade e o exercício da docência;

- ao Coordenador e Professores do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, da UFPEL, pelo conhecimento transmitido e por sempre buscarem potencializar a capacidade dos seus alunos;

- aos alunos que compartilharam deste estudo, cuja participação foi imprescindível para a consecução desta pesquisa;

- aos professores da Banca Examinadora, Prof. João Koglin e Prof. Rodrigo Serpa, pela avaliação e contribuições ao meu trabalho.

- aos meus colegas da segunda turma do PROFIAP/UFPEL, pelo apoio, amizade e oportunidade de convivência.

RESUMO

TEIXEIRA, Luis Antonio Borges. **Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas**: uma proposta de intervenção. Orientadora: Isabel Cristina Rosa Barros Rasia. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas, 2019.

Existe um aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior e a responsabilidade das instituições aumenta visando garantir os seus direitos para ingresso, satisfação e permanência. Assim, é preciso investigar como a Universidade Federal de Pelotas – UFPEL está se organizando para responder a essa demanda. Em vista disso, o presente trabalho buscou analisar as condições de acessibilidade e permanência e o nível de satisfação dos alunos com deficiência física, visual e auditiva na UFPEL. Também se propôs a identificar o perfil dessa população, o nível de satisfação quanto às estruturas físicas e operacionais, o nível de satisfação e atitudes perante os obstáculos, bem como os conhecimentos da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2015. Além disso, buscou-se investigar os recursos disponíveis (arquitetônicos, humanos, materiais e didático-pedagógicos) dos alunos matriculados em cursos de graduação cadastrados no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, da UFPEL. Foram aplicados questionários semiestruturados, configurados com base em uma Escala de Satisfação e Atitudes de pessoas com deficiência (ESA), tendo como participantes trinta pessoas com deficiência (PCD) da UFPEL. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa-quantitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. No que se refere aos procedimentos, realizou-se um estudo de caso, com pesquisa bibliográfica e documental embasando a fundamentação teórica. A coleta de dados permitiu quantificar o nível de satisfação de cada aluno e identificar a sua opinião sobre os temas, tais como: a) acessibilidade física, b) inclusão versus segregação e c) recursos, equipamentos e transporte. As principais barreiras encontradas na universidade foram: Arquitetônicas, Comunicacionais, Pedagógicas e Atitudinais. Devido às especificidades da UFPEL optou-se por particularizar o diagnóstico sobre a satisfação estrutural utilizando-se as informações referentes aos dez estudantes com deficiência que frequentam cursos sediados no Campus Anglo. Os resultados demonstraram que a estrutura arquitetônica da universidade, era suficiente para assegurar a acessibilidade da PCD em suas dependências. Em vista das políticas de acessibilidade em instituições de ensino superior, apresentaram-se diretrizes para elaboração e implantação na UFPEL de um plano de metas e ações a curto, médio e longo prazo, para averiguação dos espaços para que a UFPEL possa desenvolver seu programa de acessibilidade física. Foi realizada a elaboração de um *checklist* que poderá ser usado na verificação dos espaços da UFPEL, e outras IES para a adequação de espaços às PCD.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino Superior. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Luis Antonio Borges. **Accessibility of students with disabilities at the Federal University of Pelotas**: an intervention proposal. Advisor: Isabel Cristina Rosa Barros Rasia. 2019. 228p. Dissertation (Master in Public Administration). Postgraduate Program in Public Administration in National Network - PROFIAP. Faculty of Administration and Tourism. Federal University of Pelotas - UFPEL. Pelotas, 2019.

There is an increase in the number of students with disabilities in tertiary education and the responsibility of institutions is increased to ensure their rights to entry, satisfaction and permanence. Thus, it is necessary to investigate how the Federal University of Pelotas - UFPEL is organizing itself to respond to this demand. In view of this, the present study sought to analyze the accessibility and permanence conditions and the level of satisfaction of students with physical, visual and hearing disabilities at UFPEL. It also proposed to identify the profile of this population, the level of satisfaction with the physical and operational structures, the level of satisfaction and attitudes towards obstacles, as well as the knowledge of accessibility legislation and NBR 9050/2015. In addition, we sought to investigate the available resources (architectural, human, material and didactic-pedagogical) of students enrolled in undergraduate courses registered at UFPEL's Center for Accessibility and Inclusion - NAI. Semi-structured questionnaires were applied, based on a Scale of Satisfaction and Attitudes of people with disabilities (ESA), with participants of 30 people with disabilities (PCD) from UFPEL. The research had a qualitative and quantitative approach, with exploratory and descriptive objectives. Regarding the procedures, a case study was conducted, with bibliographic and documentary research supporting the theoretical foundation. The data collection allowed quantifying the level of satisfaction of each student and identifying their opinion on the themes, such as: a) physical accessibility, b) inclusion versus segregation and c) resources, equipment and transportation. The main barriers found in the university were: Architectural, Communicational, Pedagogical and Attitudinal. Due to the specificities of UFPEL it was decided to particularize the diagnosis of structural satisfaction using the information regarding the ten students with disabilities attending courses at Campus Anglo. The results showed that the university's architectural structure was sufficient to ensure the accessibility of the PCD in its facilities. In view of the accessibility policies in higher education institutions, guidelines were presented for the elaboration and implementation at UFPEL of a short, medium and long term goals and actions plan, to ascertain the spaces for UFPEL to develop its physical accessibility. A checklist was elaborated that could be used to verify the spaces of UFPEL, and other HEIs to adapt spaces to the PCD.

Keywords: Accessibility. University education. Person with disabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Símbolo Internacional de Acessibilidade (SIA).....	57
Figura 2 - Desenho Universal – Princípio 1 – Uso equitativo	60
Figura 3 - Desenho Universal – Princípio 2 - Flexibilidade de uso	60
Figura 4 - Desenho Universal – Princípio 3 - Uso simples e intuitivo	61
Figura 5 - Desenho Universal - Princípio 4 - Informação perceptível	61
Figura 6 - Desenho Universal – Princípio 5 - Tolerância ao erro.....	62
Figura 7 - Desenho Universal – Princípio 6 - Baixo esforço físico.....	62
Figura 8 - Desenho Universal – Princípio 7 - Tamanho e espaço para aproximação e uso	63
Figura 9 - Dimensões para banheiros acessíveis, segundo a NBR 9050/2015.....	103
Figura 10 - Sinalização visual de escadas e degraus, segundo NBR 9050/2015 ...	139
Figura 11 - Dimensões de guias de balizamento em rampas, segundo a NBR 9050/2015	143
Figura 12- Sinalização com piso direcional e/ou de alerta para elevadores, segundo a NBR 9050/2015.....	146
Figura 13 - Sinalização de portas de acesso, segundo a NBR 9050/2015.....	147
Figura 14 - Bebedouro acessível, vista lateral, segundo a NBR 9050/2015.....	151
Figura 15 - Especificações da sinalização horizontal e vertical das vagas segundo NBR 9050/2015.....	160

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Tipo de bebedouro mais encontrado na UFPEL	105
Foto 2 - Calçada que dá acesso à Biblioteca do Campus Anglo/UFPEL	106
Foto 3 - Restaurante Universitário – vista interna - Campus Anglo/UFPEL	107
Foto 4 - Prédio Delfim Mendes Silveira, Campus Anglo/UFPEL	131
Foto 5 - Calçada externa de acesso ao Campus Anglo/UFPEL.....	134
Foto 6 - Calçada de acesso interno ao prédio principal – Campus Anglo/UFPEL...	135
Foto 7 - Detalhe da faixa de pedestres – Campus Anglo/UFPEL.....	136
Foto 8 - Instalação de piso tátil defronte o RU – Campus Anglo/UFPEL	136
Foto 9 - Instalação de piso direcional e de alerta no acesso às instalações acadêmicas – Campus Anglo/UFPEL	137
Foto 10 - Escada de acesso aos andares superiores – Bloco A – Área Administrativa - Campus Anglo/UFPEL	138
Foto 11 - Escada de acesso entre pavimentos – Bloco B – Área Acadêmica - Campus Anglo/UFPEL	139
Foto 12 - Rampa de acesso ao edifício Delfim Mendes Silveira – Campus Anglo/UFPEL.....	140
Foto 13 - Plataforma de acesso à lanchonete – Campus Anglo/UFPEL	141
Foto 14 - Rampa de acesso à Área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL	141
Foto 15 - Rampa de acesso à Área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL	143
Foto 16 - Elevador de acesso – Bloco A – Campus Anglo/UFPEL	145
Foto 17 - Detalhe do botão de chamada do elevador de acesso – Bloco A – Campus Anglo/UFPEL.....	145
Foto 18 - Tipo de maçaneta mais usada no acesso às dependências acadêmicas e administrativas – Campus Anglo/UFPEL.....	148
Foto 19 - Banheiros acessíveis - área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL	150
Foto 20 - Tipo de torneira mais usada nos sanitários – Campus Anglo/UFPEL.....	150
Foto 21 - Tipo de bebedouro mais encontrado – Campus Anglo/UFPEL.....	152
Foto 22 - Corredor com largura dentro da norma NBR 9050/2015	153
Foto 23 - Corredores internos no Campus Anglo/UFPEL, com obstáculos sem sinalização.....	153
Foto 24 - Localização da biblioteca Campus Anglo/UFPEL	154
Foto 25 - Porta de entrada da biblioteca do Campus Anglo/UFPEL	155

Foto 26 - Detalhe do acesso interno da biblioteca do Campus Anglo/UFPEL.....	155
Foto 27 - Balcão de atendimento da biblioteca do campus Anglo/UFPEL	156
Foto 28 - Espaço entre estantes na biblioteca do campus Anglo/UFPEL	156
Foto 29 - Sanitário acessível na biblioteca do Campus Anglo/UFPEL	157
Foto 30 - Detalhe da mesa de refeições no RU do campus Anglo/UFPEL	158
Foto 31 - Auditório Acadêmico do campus Anglo/UFPEL	158
Foto 32 - Caixa de autoatendimento instalado no Bloco A do Campus Anglo/UFPEL	159
Foto 33 - Vagas para deficientes no estacionamento no Campus Anglo.	161
Foto 34 - Ônibus com plataforma de acessibilidade para PCR, da UFPEL.....	162
Foto 35 - Abrigo localizado no pátio do Campus Anglo/UFPEL	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior no Brasil (2009-2018).....	27
Gráfico 2 - Comparação do crescimento do número de matrículas no ensino superior no Brasil, com relação ao número de matrículas do aluno com deficiência, no mesmo período (2011-2018).....	41
Gráfico 3 - Evolução da matrícula de aluno com deficiência no ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul (2011-2018).....	41
Gráfico 4 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFPEL (2006-2018).....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Deficiência Física.....	35
Quadro 2 - Classes de Acuidade Visual - Classificação ICD–9-CM (WHO/ICO)	36
Quadro 3 - Classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS), para adultos ..	37
Quadro 4 - Marcos orientadores relativos ao direito à educação e à acessibilidade no Brasil	45
Quadro 5 - Modalidade de Ingresso por Cotas (classificação)	53
Quadro 6 - Procedimentos metodológicos da dissertação	69
Quadro 7 - Correlação Objetivos x Questionário.....	71
Quadro 8 - Amostra: as trinta PCD, alunos que participaram do estudo, vinculados ao NAI	76
Quadro 9 - Matriz de Especificações.....	80
Quadro 10 - Escala de Satisfação e Atitudes.....	89
Quadro 11 - Barreiras de acessibilidade	93
Quadro 12 - Localização dos elevadores da UFPEL.....	98
Quadro 13 - Com a palavra, o aluno.	102
Quadro 14 - Recursos materiais e humanos solicitados para as provas de ingresso na UFPEL.....	111
Quadro 15 - Sentimentos relatados pelos entrevistados	117
Quadro 16 - Relatos dos alunos sobre a inclusão.....	117
Quadro 17 - Expectativas antes de entrar na Instituição x Expectativas depois de entrar na Instituição.....	118
Quadro 18 - Sentimento de participação dos alunos PCD	121
Quadro 19 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa que frequentam cursos sediados no Campus Anglo/UFPEL.....	129
Quadro 20 - Satisfação Estrutural – Campus Anglo/UFPEL	131
Quadro 21 - Número de vagas em estacionamento x número de vagas reservadas, segundo a ABNT	161
Quadro 22 - Entendimento do discente com deficiência sobre os Sete Princípios do Desenho Universal – Campus Anglo/UFPEL	164
Quadro 23 - O aluno com deficiência e o uso dos espaços, ambientes, materiais e equipamentos, no Campus Anglo/UFPEL.....	165
Quadro 24 - Exemplos de ações de acessibilidade na UFPEL	166

Quadro 25 - Plano de Metas e Ações: políticas de acessibilidade na UFPEL.....172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censo Demográfico - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2010)	40
Tabela 2 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, no Brasil, por Tipo de Necessidade Especial (2011-2018)	42
Tabela 3 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFPEL, por tipo de deficiência	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANTT	Agência Nacional de Transportes Terrestres
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCS	Coordenação de Comunicação Social
CDPD	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Deficiências, Inabilidades e Desvantagens
CONAI	Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
CPI	Coordenação de Processos e Informações Institucionais
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DV	Deficiência visual
DU	Desenho Universal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
E-MAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NBR	Norma Brasileira
NUTRANS	Núcleo de Transporte

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCR	Pessoa em cadeira de rodas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
RU	Restaurante Universitário
SAI	Sigla Internacional de Acessibilidade
SMCL	Seção de Manutenção do Campus Capão do Leão
SMPEL	Seção de Manutenção dos <i>Campi</i> Pelotas
SUINFRA	Superintendência de Infraestrutura
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
W3C	World Wide Web Consortium

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA	21
1.2 OBJETIVOS	25
1.2.1 Objetivo Geral	25
1.2.2 Objetivos Específicos	25
1.3 JUSTIFICATIVA/CONTRIBUIÇÃO	26
1.4 ORGANIZAÇÃO DO MANUSCRITO	28
2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA	30
2.2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)	33
2.2.1 Deficiência física	34
2.2.2 Deficiência visual	36
2.2.3 Deficiência auditiva	37
2.3 DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	37
2.3.1 Discente com deficiência no Ensino Superior e a base legal no Brasil	43
2.3.2 Discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas	51
2.3.3 Ingresso na UFPEL da Pessoa com Deficiência	53
2.4 DEFINIÇÃO DE SATISFAÇÃO	54
2.5 DEFINIÇÃO DE ACESSIBILIDADE	55
2.6 DESENHO UNIVERSAL (DU)	58
2.7 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO – NAI: ACESSIBILIDADE NA UFPEL	64
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1 AMBIENTE DE ESTUDO: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	66
3.2 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	69
3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	73
3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO – QUESTIONÁRIO	79
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	80
3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	82
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
4.1 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERFIL SOCIOECONÔMICO E CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À ACESSIBILIDADE	85

4.2 SATISFAÇÃO E ATITUDES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPEL.....	89
4.2.1 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Estrutural na UFPEL.....	91
4.2.2 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Operacional na UFPEL.....	110
4.2.3 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Psicoafetiva na UFPEL.....	116
4.2.4 Pessoa com Deficiência e as Atitudes diante de Obstáculos na UFPEL.....	124
4.3 ANÁLISE DA SATISFAÇÃO ESTRUTURAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, NO CAMPUS ANGLO, SOB A LUZ DO DESENHO UNIVERSAL..	129
4.3.1. Acessibilidade nos caminhos preferenciais e vias de circulação e acesso aos prédios.....	132
4.3.2 Acessibilidade em escadas, rampas e elevadores.....	137
4.3.3 Acessibilidade nas salas de aula: portas, mobiliário e espaço para movimentação.....	147
4.3.4 Acessibilidade a sanitários e bebedouros.....	149
4.3.5 Acessibilidade a circulação interna e a outras edificações do Campus (biblioteca, auditório, restaurante, áreas de lazer e serviços).....	152
4.3.6 Acessibilidade a serviços de transporte (transporte de apoio e ônibus urbano regular) e vagas de estacionamento destinadas a deficientes.....	160
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	166
5.1 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.....	171
5.2 ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO (<i>CHECKLIST</i>).....	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	204
APÊNDICE A - ESCALA DE SATISFAÇÃO E ATITUDES (ESA).....	205

1 INTRODUÇÃO

Desde a última década do século passado e, principalmente, neste início do século XXI, muito se tem argumentado em cima de propostas que contemplem as temáticas inclusão social e acessibilidade, aludidas como direitos fundamentais de toda pessoa e, em especial, da pessoa com deficiência. Tal argumentação encontra respaldo nos trabalhos desenvolvidos por autores como Teixeira (2008), Lima (2009), Araujo e Ferraz (2010), Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) e Tiburcio *et al* (2016) entre outros. Não se pode conceber uma sem a outra, ou seja, a capacidade de acessibilidade do indivíduo faz parte de um processo maior de inserção social. Diante disto, denotam-se sensações de satisfação/insatisfação vinculadas ao que tem sido observado nos ambientes educacionais em todos os níveis de instrução, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou superior (GUERREIRO, 2011).

A discussão em torno de políticas inclusivas para pessoas com deficiência nos distintos espaços da sociedade contemporânea está conectada a um debate mais aberto que, em se tratando da educação superior, corresponde objetivamente à proposição de direito universal à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e permanência de todos, com autonomia (SILVA; BARRETO, 2016).

O que tem sido percebido hoje em dia é que as políticas sociais têm evoluído em consonância com um olhar mais amplo sobre inclusão, abrangendo grande parte dos estudantes e problematizando a diferença, mesmo que não a de todos (DUARTE, COHEN, 2004; ALMEIDA JUNIOR, FERNANDES, 2015; LEONEL, LEONARDO, GARCIA, 2015; QUEIROZ, SOUZA, 2015). Nos trabalhos destes autores apresentam-se novas perspectivas de pensamento e ação sobre o assunto, examinando não só a possibilidade de acesso, mas, sobretudo, a permanência do aluno com deficiência na Educação Superior.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada e assinada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), é o documento base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defendendo a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhecendo que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta, conforme está enunciado explicitamente no Artigo 1º do documento: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e

consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, p.2).

No mesmo mote, dentre os preceitos elencados na DUDH (Assembleia Geral da ONU, 1948, p. 4) está o que confere a todo cidadão o pleno direito de ir e vir, sustentado com clareza no texto do Art. 13, Inc. I: “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.”

De acordo com a legislação brasileira, todas as pessoas, entre as quais se incluem as que possuem qualquer tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho (BRASIL, 1988). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 elegeu entre seus princípios fundamentais a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, Inc. II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, Inc. IV). Ainda, de acordo com o que dispõe o Artigo 5º, Inciso XV, da Carta Magna, o direito de livre locomoção recai sobre todos os cidadãos.

Historicamente, a educação superior no Brasil tem sido um meio marcado pela desigualdade de acesso e permanência de populações que se apresentam consagradamente em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural (MARTINS *et al*, 2017). Consoante com o pensamento de Pereira (2006), não é possível admitir-se que estudantes com deficiências vivenciem dificuldades recorrentes nos espaços das universidades, desde realização das provas do vestibular a condições de barreiras atitudinais e arquitetônicas que, por muitas vezes, interferem no processo de inclusão desse aluno.

Para Alves (2006) acessibilidade é, antes de qualquer coisa, uma forma de inclusão social, dando oportunidade a qualquer indivíduo de exercer a sua escolha individual e tem, portanto, uma abordagem centrada na “pessoa” e nas suas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas.

Como evidenciado, as necessidades das pessoas estão relacionadas, de certo modo, ao deslocamento e às formas de ingresso nos mais variados lugares. A fim de garantir que estes deslocamentos aconteçam de forma igualitária, autossuficiente e segura dentro do planejamento de um determinado espaço, foi elaborado o conceito de Desenho Universal, onde a circulação é adaptada à diversidade humana, promovendo a inclusão de todos nos espaços de convivência social (LOPES, 2015; TIBÚRCIO *et al*, 2016).

Na concepção de Kalil, Gosch e Gelpi (2009) a questão da acessibilidade e do desenho universal torna-se imprescindível quando se busca a organização de espaços que atendam às necessidades dos usuários de forma universal, pois trazem consigo o entendimento de que todas as realidades, todos os ambientes e todos os recursos na sociedade devem ser criados e projetados tendo como objetivo a participação, o uso e o acesso de todos os sujeitos (RICARDO, 2017).

Tendo em conta a complexidade desse processo de conscientização e as dificuldades de sua efetivação plena, a inclusão de estudantes com limitação por deficiência na educação superior ainda constitui-se numa temática insuficientemente contemplada pela literatura do ramo (GUERREIRO, 2011; CORRÊA, 2014).

Diante disso, o presente trabalho visa apontar como estão sendo garantidos os direitos de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nos dispersos *Campi* que constituem a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, respondendo aos seguintes questionamentos: a UFPEL oferece condições de acessibilidade e permanência para atender pessoas com deficiência em suas edificações? Qual o nível de satisfação com a acessibilidade e permanência existente na Universidade? A escolha do tema de estudo se deu em decorrência de dois motivos principais: pela importância da discussão da temática e por ser um tema ainda pouco explorado no âmbito de Instituições Públicas de Ensino Superior.

Além disso, sob a luz dos princípios do Desenho Universal, esse estudo deverá comportar proposições factuais em relação às condições de acessibilidade para três grandes grupos de pessoas com deficiência: as com deficiência visual (cegueira e baixa visão), as com deficiência auditiva (surdez e perda auditiva bilateral parcial ou total) e as com deficiência física (em especial as que utilizam cadeira de rodas para locomoção).

Para subsidiar a evolução desta investigação científica, fez-se um estudo da situação problema e aspectos que envolvem a temática investigada, descritos na seção 1.1.

1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA

Desde tempos imemoráveis, as pessoas com deficiência foram tratadas de forma discriminada pela sociedade, o que, dependendo do período histórico considerado, era tido como um comportamento normal dos povos. Conforme

apontam Gugel (2007) e Garcia (2011), não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil.

Com a formação dos agrupamentos humanos (tribos), aflora a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência (GUGEL, 2007; GARCIA, 2011).

Registros históricos do tratamento dados às pessoas com deficiência são encontrados a contar da antiguidade, com destaque nas civilizações gregas e romanas, indo da rejeição e eliminação sumária, como na Roma Antiga e Esparta, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro, como em Atenas (GARCIA, 2011).

A partir de então, as comunidades vêm evidenciando dificuldades em lidar com as diferenças interpessoais e, conseqüentemente, em acolher o sujeito com deficiência. Para Garcia (2011), dissertar acerca de antecedentes históricos que fazem referência a situações de pessoas com deficiência não significa narrar um processo linear e homogêneo, pois a segregação das pessoas com deficiência é fato histórico que ainda permeia a sociedade contemporânea:

O percurso histórico no qual, gradativamente, pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas foram sendo incorporadas ao tecido ou estrutura social é um processo errático, não-linear e marcado, invariavelmente, por trajetórias individuais. Não se pode visualizar um movimento contínuo e homogêneo de integração, pois os sentimentos e a maneira pela qual a sociedade enxergava as pessoas com deficiência variavam também de um país para outro num mesmo período (GARCIA, 2011, p.1).

Para Costa e Souza (2014) a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um desafio. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o seu nível, não se dá por meio de uma padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

A UFPEL, assim como todas as organizações públicas, tem o dever de oferecer condições efetivas de acesso e permanência a todo e qualquer cidadão que venha necessitar dos seus serviços. Para isso deve buscar caminhos que possibilitem a eliminação de barreiras e garantam a acessibilidade.

Nesse seguimento, cumpre salientar que, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), no Art. 24, § 2º, foi estabelecido que:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 2º **As edificações de uso público** e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, **prazo de trinta** e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo (BRASIL, 2004) (grifo nosso).

Assim, percebe-se que as edificações de uso público já construídas deveriam estar adequadamente ajustadas às normas de acessibilidade desde 02/06/2007, ou seja, 30 (trinta) meses após a publicação do Decreto nº 5.296/04, publicado no Diário Oficial da União em 02 de dezembro de 2004 (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016). Portanto, já deviam estar acessíveis todas as edificações de uso público e a grande maioria das de uso coletivo. No entanto, tal realidade ainda se encontra distante de ser alcançada.

Segundo Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2012), de modo geral, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não foram projetadas dentro das normas de acessibilidade vigentes e a UFPEL não fica de fora deste rol. Baú (2015) consubstanciou esta perspectiva, afirmando que evidencia-se um descompasso entre o que está no corpo das legislações e das normas e aquilo que, efetivamente, existe de concreto na realidade. Sendo assim, um dos grandes desafios a ser transposto é a adequação dos espaços já estruturados, de forma a possibilitar seu usufruto por parte das pessoas com deficiência, em condições de autonomia e segurança.

De acordo com Martins (2016), sempre que se fala ou pensa em acessibilidade, normalmente o ponto central está direcionado para os deficientes físicos e suas correspondentes necessidades e, quando se pensa na acessibilidade

em universidades e instituições de ensino, de modo geral, este pensamento não muda muito.

De maneira geral, quando se questiona se algum ambiente é acessível, via de regra, o *feedback* é categoricamente fundamentado na existência de rampas e elevadores, independentemente de sua conformidade ou não. Sob esse ponto de vista, a rampa se tornou um “símbolo” de acessibilidade física, assim como o banheiro adaptado (SANTIAGO, 2011; COSTA; SOUZA, 2014; BAPTISTA; CARDOSO; MARTINS, 2018). No entanto, a adequação dos espaços não se resume apenas a estes dois elementos.

Neste sentido, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), afirma que o ambiente de uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência. Assim, ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão. Como exemplos dos possíveis impactos negativos do ambiente, podem ser apontadas algumas situações do cotidiano, tais como:

- um indivíduo surdo sem intérprete de língua de sinais;
- um usuário de cadeira de rodas num prédio sem banheiro ou elevador acessíveis;
- uma pessoa cega que usa um computador sem software de leitura de tela.

Ante o exposto, é fundamental apresentar-se propostas de estudo sobre como estão sucedendo nas Instituições Públicas de Ensino Superior as movimentações para inclusão de alunos com deficiência, visto que a garantia de acessibilidade é primordial para que estes sejam capazes de integrar-se às atividades acadêmicas e valer-se dos serviços postos à sua disposição com independência, preservando sua autonomia e dignidade.

Por ser uma IFES com uma estrutura física em constante evolução, permeada de obras de engenharia, reformas e adaptações estruturais dos mais diferentes níveis de complexidade, cotidianamente presenciavam-se situações na UFPEL em que uma pessoa com deficiência não consegue locomover-se autonomamente, seja porque não há rampas de acesso, os elevadores não têm botões com os andares em braille, barreiras arquitetônicas ficam interpostas em seu caminho, entre outras. Se o desenho universal tivesse sido aplicado, tais dificuldades seriam evitadas.

Diante desse cenário, o grande desafio que se apresenta é o de dar continuidade à generalização da acessibilidade, promovendo os ajustes nas

edificações em funcionamento e implementando nas novas construções o conceito do Desenho Universal, em consonância com a legislação vigente. Neste sentido, a eliminação de barreiras arquitetônicas propicia a todos os usuários, sejam alunos, servidores ou visitantes, o acesso e a livre circulação, transformando o espaço e o ambiente acadêmico em meios capazes de aproximar a comunicação e a convivência entre as pessoas.

Na Seção 1.2 são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos a ser alcançados ao final deste trabalho.

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos arrolados referem-se aos discentes com as seguintes deficiências: deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência auditiva (surdez e perda auditiva bilateral parcial ou total) e deficiência física (em especial as que utilizam cadeira de rodas para locomoção) e que procuraram assistência e acompanhamento especializado junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI.

1.2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho visa elaborar um plano de acessibilidade física para a Universidade Federal de Pelotas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o estudante com deficiência física, visual ou auditiva da UFPEL, cadastrado no NAI;
- b) Realizar um diagnóstico das condições de acessibilidade e permanência do estudante com deficiência física, visual ou auditiva nos *Campi* da UFPEL;
- c) identificar o grau de conhecimento dos estudantes com deficiência física, visual ou auditiva com relação ao Desenho Universal (NBR 9050/2015);
- d) analisar os espaços do Campus Anglo da UFPEL em relação à proposta do Desenho Universal (NBR 950/2015);

- e) propor melhorias e adaptações necessárias à UFPEL, para atender as necessidades dos discentes com deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física;
- f) elaborar um *check-list* para a UFPEL, com vistas a identificar as condições de acessibilidade para PCD, nos campi da Instituição.

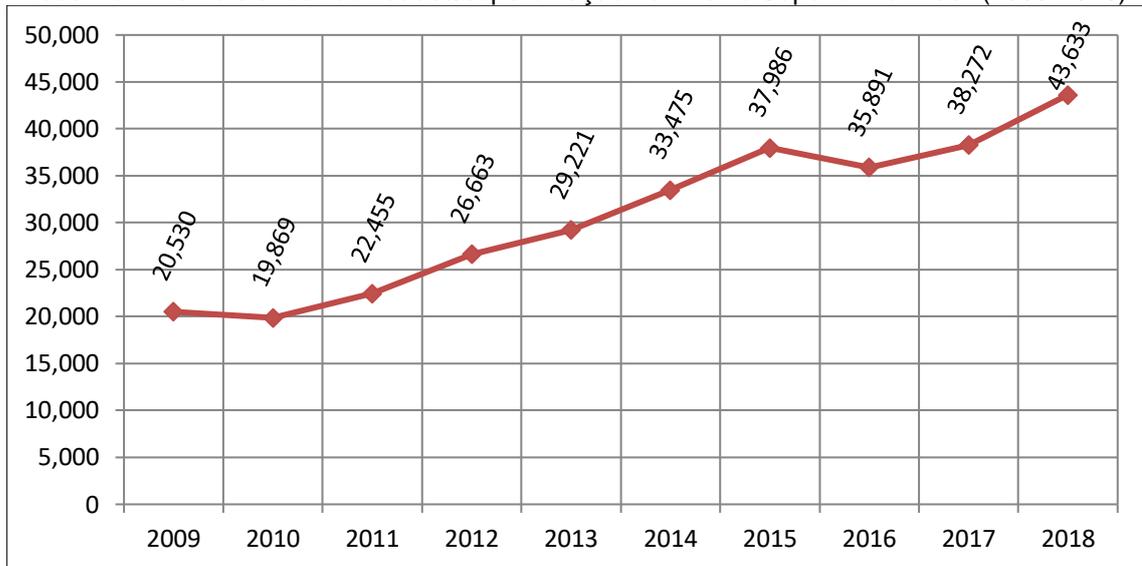
Sequencialmente, a Seção 1.3 discorre a respeito da justificativa de elaboração da pesquisa e, também, que contribuições esta pode trazer à sociedade.

1.3 JUSTIFICATIVA/CONTRIBUIÇÃO

Diante de um quadro de escassez de recursos para a manutenção das estruturas das universidades públicas, a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO, 2011; CORRÊA, 2014; BAÚ, 2015).

Mediante a análise dos dados revelados no Gráfico 1, observa-se uma transformação gradual na participação da PCD no âmbito do ensino superior no Brasil. De acordo com o Censo da Educação Especial na Educação Superior (INEP, 2019), no período de 2009 a 2018 o número de matrículas passou de 20.530 para 43.633, correspondendo a um incremento de aproximadamente 112%, em menos de uma década.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior no Brasil (2009-2018)



Fonte: INEP (2019)

Na mesma investigação denota-se que no quinquênio compreendido entre os anos de 2011 e 2015 esse aumento foi contínuo, numa média superior a 3.600 novos alunos a cada ano. Exceção ocorreu no ano de 2016, quando houve uma queda de cerca de 6% no cômputo de matrículas de alunos com deficiência em relação ao ano anterior. Em contrapartida, a contagem de ingressantes voltou a crescer a partir de 2017 (7% em comparação a 2016) e novamente em 2018 (14% em relação ao ano anterior), mostrando uma tendência de crescimento na participação deste alunado no ensino superior brasileiro.

Outro motivo igualmente relevante são as legislações específicas para tratar a questão, tanto do aluno no ensino superior quanto sobre acessibilidade em todos os ambientes, públicos ou privados. Existem vários estudos sobre a acessibilidade no ensino superior (DUARTE; COHEN, 2004; SANTIAGO, 2011; MARTINS *et al*, 2012; COSTA; SOUZA, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; BAÚ, 2015; OLIVEIRA; MILL, 2016), mas, nesta pesquisa, buscou-se averiguar a questão sob a ótica do aluno com deficiência e seu nível de satisfação.

Muitas pesquisas apontam que as propostas inclusivas das IES ainda são muito incipientes e que os esforços têm se concentrado na busca por possibilidades de acesso (DUARTE; COHEN, 2004; SANTIAGO, 2011; MARTINS, 2016; KALIL; GOSCH; GELPI, 2016). Para estes mesmos autores, no entanto, os principais problemas de garantia da permanência com qualidade no âmbito universitário se

justificam pelas especificidades das diversas deficiências, pelas exigências de autonomia dos discentes, que é uma característica do ensino superior, pela falta de recursos tecnológicos acessíveis, pelo número reduzido de profissionais especializados, pela falta de acessibilidade física na maioria dos *campi* universitários, dentre outros.

O aluno com deficiência tem seus direitos mais do que firmados pelas legislações (Constituição Federal, 1988; Aviso Circular nº 277/MEC, 1996; Portaria nº 1.679/MEC, 1999; Decreto nº 3.298, 1999; Lei nº 10.098, 2000; Lei nº 10.436, 2002; Portaria nº 3.284/MEC, 2003; Decreto nº 5.626, 2005; Decreto nº 6.949, 2009; Decreto nº 7.611, 2011; Decreto nº 7.612, 2011; Lei nº 13.146, 2015) e normas (NBR nº 9050, 1994, 2004, 2015), e as instituições de ensino superior têm que garanti-los integralmente, para que tenham equiparadas suas condições de participação em todos os espaços. Para isso, é preciso monitorar em que medida as mudanças introduzidas pela instituição respondem às necessidades específicas dos usuários para os quais elas foram criadas.

A realização deste trabalho justifica-se, sobretudo, por sua contribuição na identificação, ampliação e promoção de boas práticas de acessibilidade na UFPEL e, por correlação, nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Mediante a sondagem das melhorias e ajustes necessários, este estudo irá promover uma maior inclusão e satisfação dos estudantes com deficiência que já ingressaram ou que vierem a ingressar na vida acadêmica, procurando, portanto, eliminar barreiras e garantir o livre acesso e a livre permanência dessas pessoas no meio acadêmico.

Para complementar a apresentação do estudo, a Seção 1.4 traz a organização dos capítulos que integralizam o trabalho.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO MANUSCRITO

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo compreende a 'Introdução', onde foi delimitada a situação-problema, objetivos e a justificativa do tema proposto.

No segundo capítulo intitulado 'Referencial Teórico', abordou-se os conceitos de deficiência, pessoa com deficiência - PCD, estudante com deficiência no Ensino Superior, satisfação e acessibilidade, assim como, foi delineada a caracterização do tópico Desenho Universal. Ainda neste capítulo, fez-se referência ao Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão (NAI) como forma de trazer o tema à Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Para isso, utilizou-se como referência os autores Amiralian *et AL* (2000), Carletto e Cambiaghi (2007), Gugel (2007), Sasaki (2009), Garcia (2011), Guerreiro (2011), Corrêa (2014), Baú (2015), Freitas (2015), Maciel e Anache (2017), entre outros, como também em dispositivos legais (avisos circulares, decretos, leis, normas, portarias, políticas, programas), convenções e declarações.

O terceiro capítulo, sob o título ‘Procedimentos Metodológicos’, apresentou a metodologia empregada na execução deste trabalho, quanto à abordagem, procedimentos e objetivos. Neste capítulo foram apontados os métodos de coleta dos dados, ou seja, a forma como os dados foram obtidos e analisados, levando em conta: ambiente do estudo, definição da amostra, instrumento utilizado, tratamento e análise dos dados. Esse capítulo foi construído com base nas referências de Triviños (1987), Minayo (1993), Rosa e Arnoldi (2006), (Cunha, 2007), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2010), Guerreiro (2011), entre outros autores.

No quarto capítulo, ‘Diagnóstico da Situação-problema’, foram expostos os resultados e análise das informações extraídas da base de dados da UFPEL e discussões sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, a partir da análise de documentos institucionais e dos questionários aplicados.

O quinto capítulo, ‘Proposta de Intervenção’, apresenta discussões acerca das respostas aos objetivos específicos, delineados com o intuito de responder o objetivo geral que conduziu esta pesquisa. Além disso, são tecidos alguns comentários relativos à importância da continuidade das pesquisas nesta área, a fim de verificar a qualidade da educação ofertada às pessoas com deficiência no ensino superior.

Por fim, o sexto capítulo discorre sobre as ‘Considerações Finais’, apresenta a conclusão, as limitações do trabalho e recomendações para estudos futuros.

Dito isto, o Capítulo 2 discorre a respeito do estado da arte, base fundamental para a execução deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste Capítulo abordam-se as definições de deficiência (Seção 2.1), pessoa com deficiência - PCD (Seção 2.2), estudante com deficiência no Ensino Superior (Seção 2.3), satisfação (Seção 2.4), acessibilidade (Seção 2.5) e Desenho Universal (Seção 2.6), com vistas a atender os objetivos da pesquisa e construir uma sequência lógica que tanto contemplasse a fundamentação teórica, quanto criasse um ambiente de discussão para a questão que envolve a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

Como subsídio, na Seção 2.7 abordou-se uma breve caracterização do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, de forma a referenciar o tema dentro da Instituição.

Conforme mencionado, na seção 2.1 elucida-se a definição de deficiência.

2.1 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Ao longo da história da humanidade, foi possível perceber o quanto é difícil a convivência em sociedade, principalmente para as pessoas que não se enquadram nas expectativas de normalidade estabelecidas como padrões sociais, como por exemplo, ser capaz de andar, falar ou desenvolver algum tipo de trabalho (GUGEL, 2007).

Na interpretação de Sasaki (2009), uma definição exata, correta, legítima e definitiva para nomear o que são pessoas com deficiência, jamais encontrou consenso no transcorrer dos tempos, já que, em cada diferente momento e lugar, empregam-se termos cujos significados sejam condizentes com os valores vigentes naquela sociedade em seu relacionamento com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Santos (2012) rememora que expressões como “aleijado”, “defeituoso”, “doente mental”, “excepcional”, “inválido”, “incapaz”, dentre outras, foram usadas desdenhosamente pelas diversas sociedades, revelando as formas de tratamento impostas às pessoas com deficiência. No mesmo mote, Almeida (2014, p. 2) aponta que as pessoas com deficiência “carregavam consigo a marca do defeito, da degeneração humana devendo ser isolados e castrados para que não procriassem, gerando assim mais pessoas defeituosas”.

De acordo com Almeida (2014), as pessoas que não apresentavam os padrões de comportamento ou de desenvolvimento, ou seja, os padrões da normalidade, eram totalmente excluídas do contexto social e da convivência com os demais, inclusive da família. As pessoas com deficiência não tinham direito a participar do mercado de trabalho e dos processos educacionais. Portanto, não eram considerados cidadãos.

Segundo Garcia (2011) e Marchesan (2017), os desenvolvimentos ou comportamentos ditos “anormais” dos indivíduos na história estavam geralmente relacionados à ideia de que deficiências, físicas ou mentais, e doenças eram causadas por espíritos malignos, demônios ou castigo por pecados cometidos.

De acordo com Houaiss e Villar (2009), a palavra deficiência, que tem origem do latim *deficientia,ae*, significa “falta, enfraquecimento” e também pode ser substituída por sinônimos como: carência, escassez, curteza, míngua, lacuna, privação, falta, incapacidade, insuficiência, déficit, défice, entre outros.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7853/89, Art. 3º, inc. I, apresenta a definição de deficiência como sendo:

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999, p. 1).

O art. 4º do mesmo Decreto dispõe sobre uma classificação de deficiências nas quais as PCD deveriam se enquadrar:

I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações

associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;
V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, p. 1-2).

Na diversidade de pensamentos do século XXI, a palavra deficiência se anunciou como referência à pessoa com deficiência mental, física, entre outras. Para Amiralian *et al* (2000) e Rodrigues (2017), deficiência não é mais somente uma condição pessoal definida por critérios funcionais. Nos dias atuais representa um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a interação social.

Nessa perspectiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU no ano de 2006, e promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, no seu Preâmbulo, reconheceu que:

[...] a **deficiência é um conceito em evolução** e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 22, grifo nosso).

No mesmo mote, Freitas (2015) reforça que, de acordo com Handicap International (2015), os significados de deficiência podem ser classificados em quatro modelos: modelo caritativo, modelo médico, modelo social e modelo baseado em direitos.

No modelo caritativo, as pessoas com deficiência são vistas como “vítimas” de sua limitação e precisam da compaixão, ajuda e caridade de terceiros. No modelo médico, a deficiência é vista como um problema exclusivo do sujeito, cujo corpo precisa receber tratamentos para que se torne “normal”. Já o modelo social concebe a deficiência como resultante das barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e legais que impeçam ou limitem o envolvimento pleno dos indivíduos na sociedade. Por fim, o modelo baseado em direitos, fundamentado no cumprimento dos direitos humanos, em que as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos dos demais cidadãos (FREITAS, 2015).

Na seção 2.2 explicita-se a designação de pessoa com deficiência.

2.2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD)

Araujo e Ferraz (2010, p. 8843) traduzem e sintetizam a complexidade e relevância do tema ao declararem que “definir-se um ser humano como deficiente é tarefa árdua”. Ainda segundo os mesmos autores, a busca da igualdade material entre as pessoas e o entendimento de que a dignidade humana perpassa a eliminação de todas as barreiras que impeçam seu desenvolvimento completo trouxe a necessidade da criação de mecanismos de efetivação desta igualdade.

O Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, definiu um conceito de pessoa com deficiência, também identificada pela sigla PCD, que foi incorporado na Constituição Federal Brasileira. Nessa Lei está disposto que:

Art. 1. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 26).

Sasaki (2002) esclarece que os termos: portador de deficiência, portador de necessidades especiais (PNE) e pessoa portadora de deficiência (PPD), não são os mais adequados. Em seu lugar, recomenda-se usar "pessoa com deficiência" ou "PCD". A sigla PCD é invariável. Por exemplo: a PCD, as PCD, da PCD, das PCD.

Nesta toada, a Lei Federal n° 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Artigo 3º, Inciso IX, diferencia pessoa com deficiência e pessoa com mobilidade reduzida:

Art. 3º [...]

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso; (BRASIL, 2015, p. 2)

As legislações expostas permitem considerar que a deficiência não está na limitação física da pessoa, mas na relação que ela possui com o ambiente em que convive e que pode impedir sua plena participação na sociedade.

Se antes, sob critérios estritamente médicos, definia-se o enquadramento como pessoa com deficiência, vista como característica intrínseca, atualmente, os

impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são tidos como inerentes à diversidade humana, de modo que a deficiência é resultado da interação destes impedimentos com as barreiras sociais, com a consequente dificuldade de inserção social do indivíduo. Não é a pessoa, portanto, que apresenta uma deficiência, mas a sociedade e o meio (AMIRALIAN *et al*, 2000; GUERREIRO, 2011; FREITAS, 2015).

Para Santiago (2011), na abordagem de questões concernentes a inclusão ou acessibilidade de pessoas com deficiência, observa-se o pensamento comum de fazer-se referência imediata aos aspectos relativos às barreiras arquitetônicas, talvez por serem as mais visíveis. Entretanto, destaca a autora, é fundamental destacar o fato de que as barreiras enfrentadas por essas pessoas são múltiplas, a começar pelas atitudes inadequadas manifestas pelas pessoas em geral. Neste aspecto, é aceitável supor-se que tais atitudes resultem de desconhecimento acerca dessas diferenças, muito embora haja o reconhecimento de uma intensiva carga preconceituosa, resultante certamente de uma elaboração histórico-social da deficiência que carrega o peso do estigma.

O preconceito em relação aos indivíduos com deficiência tem sido um dos maiores desafios para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior; maior até do que as barreiras arquitetônicas. De acordo com Valdés (2006, p. 152), as barreiras atitudinais são reconhecidas como as mais fortes e intangíveis, “pois envolvem componentes cognitivos, afetivos e de conduta formados histórica e socialmente, que incluem desde fatores sociais como o estigma da deficiência e sua difícil diferenciação de doença”.

Como o grupo-alvo desta pesquisa recai sobre estudantes com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva, faz-se necessário conceituar tais deficiências.

Sendo assim, as Seções 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3 apresentam definições de acordo com dispositivos legais, ilustradas por quadros demonstrativos das classificações mais usualmente adotadas.

2.2.1 Deficiência física

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define que a deficiência física, propriamente dita, consiste na:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p. 1).

Com vistas à inserção da pessoa portadora de deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho, o Ministério Público do Trabalho (MPT, 2001), relacionou e descreveu os tipos e definições de deficiência física, fazendo exceção às deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Tal estudo teve como base a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID; em inglês: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD*), que determina a classificação e codificação das doenças. O quadro abaixo representa uma síntese do estudo realizado pelo MPT (Quadro 1).

Quadro 1 - Tipos de Deficiência Física

TIPO	DEFINIÇÃO
Paraplegia	Perda total das funções motoras dos membros inferiores.
Paraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores.
Monoplegia	Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior)
Monoparesia	Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou posterior)
Tetraplegia	Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Tetraparesia	Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores.
Triplegia	Perda total das funções motoras em três membros.
Tri paresia	Perda parcial das funções motoras em três membros.
Hemiplegia	Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo)
Hemiparesia	Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo)
Amputação	Perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro.
Paralisia Cerebral	Lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental.
Ostomia	Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de coleta; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostomia intestinal; urostomia: desvio urinário).
Nanismo	Deficiência no crescimento que culmina em baixa estatura- se comparado com a média

Fonte: MPT/Comissão de Estudos para inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho - Brasília/DF – 2001, adaptado pelo autor.

2.2.2 Deficiência visual

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define que a deficiência visual, propriamente dita, consiste na:

[...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 2).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) classifica a deficiência visual em categorias que incluem desde a perda visual leve até a ausência total de visão e baseia-se em valores quantitativos de acuidade visual e/ou do campo visual para definir clinicamente a cegueira e a baixa visão. A ilustração abaixo (Quadro 2) indica a Classificação Internacional de Deficiências, Inabilidades e Desvantagens (CIF), adotada e publicada pela OMS.

Quadro 2 - Classes de Acuidade Visual - Classificação ICD-9-CM (WHO/ICO)

CLASSIFICAÇÃO	ACUIDADE VISUAL SNELLEN	ACUIDADE VISUAL DECIMAL	AUXÍLIOS
Visão Normal	20/12 a 20/25	1,5 a 0,8	Bifocais comuns
Próxima do Normal	20/30 a 20/60	0,6 a 0,3	Bifocais mais fortes Lupas de baixo poder
Baixa Visão Moderada	20/80 a 20/150	0,25 a 0,12	Lentes esferoprismáticas Lupas mais fortes
Baixa Visão Severa	20/200 a 20/400	0,10 a 0,05	Lentes esféricas Lupas de mesa alto poder
Baixa Visão Profunda	20/500 a 20/1000	0,04 a 0,02	Lupa montada Telescópio Magnificação vídeo Bengala Treinamento
Próximo à Cegueira	20/1200 a 20/2500	0,015 a 0,008	Magnificação vídeo Livros falados Braille Aparelhos saída de voz Bengala Treinamento
Cegueira Total	SPL	SPL	Aparelhos saída de voz Bengala Treinamento

Fonte: Classificação ICD-9-CM (WHO/ICO), adaptado pelo autor.

2.2.3 Deficiência auditiva

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define que a deficiência auditiva, propriamente dita, consiste na:

[...] deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004, p. 2).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) classifica a deficiência auditiva (também conhecida como hipoacusia), em categorias de acordo com graus de comprometimento. A ilustração abaixo demonstra a Classificação Internacional de Deficiências, Inabilidades e Desvantagens (CIF), adotada e publicada pela OMS (Quadro 3).

Quadro 3 - Classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS), para adultos

GRAU DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA	LIMIARES TONAIS
Sem deficiência auditiva	limiar tonal até 25 dB
Deficiência auditiva leve	limiar tonal entre 26 e 40 dB
Deficiência auditiva moderada	limiar tonal entre 41 e 60 dB
Deficiência auditiva severa	limiar tonal entre 61 e 90 dB
Deficiência auditiva profunda	limiar tonal acima de 91 dB

Fonte: Classificação ICD-9-CM (WHO/ICO), adaptado pelo autor.

Após a caracterização da tipologia de deficiências em destaque neste estudo, a Seção 2.3 e subseções 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3 contextualizam os aspectos conceituais da inserção da PCD nos ambientes acadêmicos brasileiros e, em especial, na Universidade Federal de Pelotas.

2.3 DISCENTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O aluno com deficiência alcança as escolas superiores, trazendo consigo desafios que deverão ser enfrentados. Conforme comenta Baú (2015) é primordial o debate sobre o acesso, a aprendizagem, a permanência e a conclusão do curso de graduação, desses educandos na universidade. Além disso, as políticas de ações

afirmativas devem preocupar-se com a acessibilidade física, equipamentos e materiais adaptados e processos pedagógicos que atendam esse grupo de alunos.

Neste cenário, as pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram espectadoras, agora surgem como personagens principais, assumindo voz e vez no contexto que se apresenta (GUERREIRO, 2011). Ainda conforme aponta Guerreiro (2011), isto está chegando à educação superior, ainda que de forma acanhada, mas demandando novas condutas dos gestores, professores, técnicos administrativos, alunos e, fundamentalmente, da própria pessoa com deficiência.

Tem sido consenso entre os pesquisadores que abordam a temática dos estudantes com deficiência e o acesso destes no ensino superior brasileiro, de que pouco se sabe sobre como favorecer o ingresso, a permanência e o sucesso desses alunos nesse nível de ensino, bem como quais são as ações necessárias para garantir o acesso desses alunos ao ensino superior. Por ser um fenômeno recente, a inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Superior suscita uma série de dúvidas e questionamentos que repercutem diretamente nos procedimentos adotados pelas universidades e nas atitudes dos sujeitos envolvidos neste processo (CASTRO; ALMEIDA, 2014; FURLAN; RIBEIRO, 2015; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

No trabalho desenvolvido por Maciel e Anache (2017) observa-se uma crescente inquietação das instituições de educação superior na busca de alternativas para dar conta da permanência dos alunos com deficiência no contexto da universidade, com a implantação de programas de apoio para os alunos com deficiências, apoiados nas políticas de ações afirmativas do governo. No entendimento das autoras, a concepção da educação inclusiva requer uma mudança nos procedimentos, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças.

Nessa esteira, Maciel e Anache (2017) questionam se o acesso à educação está sendo devidamente respeitado como um direito humano, pois mesmo que se construam diferentes maneiras de alcançar a igualdade, ainda existem grupos historicamente discriminados na sociedade que dependem das políticas públicas para acesso aos recursos, como o acesso à universidade.

Com vistas à viabilização do sucesso acadêmico dos discentes com deficiência, conforme parecer de Anache e Cavalcante (2018), a ampliação do acesso mediante as políticas públicas pautadas no princípio da inclusão, tem exigido

dos espaços educacionais infraestrutura adequada, currículos e informações acessíveis, além de investimentos na formação dos profissionais da instituição, favorecendo, dessa forma, condições de permanência do alunado em tela.

Reverberando esses argumentos, o Ministério da Educação, em seu Parecer CNE/CEB nº 17/2001, traz uma definição do que seria inclusão:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Os dados obtidos no último Censo Demográfico brasileiro, realizado em 2010, pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apuraram uma população residente de 190.755.799 habitantes, dos quais 45.606.048 se autodeclararam acometidos de algum tipo de deficiência; isso equivale a aproximadamente 23,9% dos brasileiros entrevistados, uma parcela bastante significativa da população do país.

De acordo com a pesquisa (IBGE, 2010) o montante averiguado (quase 1/4 da população) apresenta deficiência a partir de graus de severidade do acometimento nas seguintes tipologias: visual, auditiva, motora e mental/intelectual. O Censo constatou ainda que a prevalência dos tipos de deficiências com maior incidência estava associada à deficiência visual (18,7%), em primeiro lugar, seguida da deficiência motora (7%), deficiência auditiva (5,1%) e deficiência intelectual (1,4%) (Tabela1).

Tabela 1 - Censo Demográfico - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2010)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	GRAU DE SEVERIDADE	Nº DE PESSOAS
Visual	Não consegue de modo algum	506.377
	Grande dificuldade	6.056.533
	Alguma dificuldade	29.211.482
Auditiva	Não consegue de modo algum	344.206
	Grande dificuldade	1.798.967
	Alguma dificuldade	7.574.145
Motora	Não consegue de modo algum	734.421
	Grande dificuldade	3.698.929
	Alguma dificuldade	8.832.249
Mental/intelectual		2.611.536
Pelo menos uma das deficiências investigadas (*)		45.606.048
População residente		190.755.799

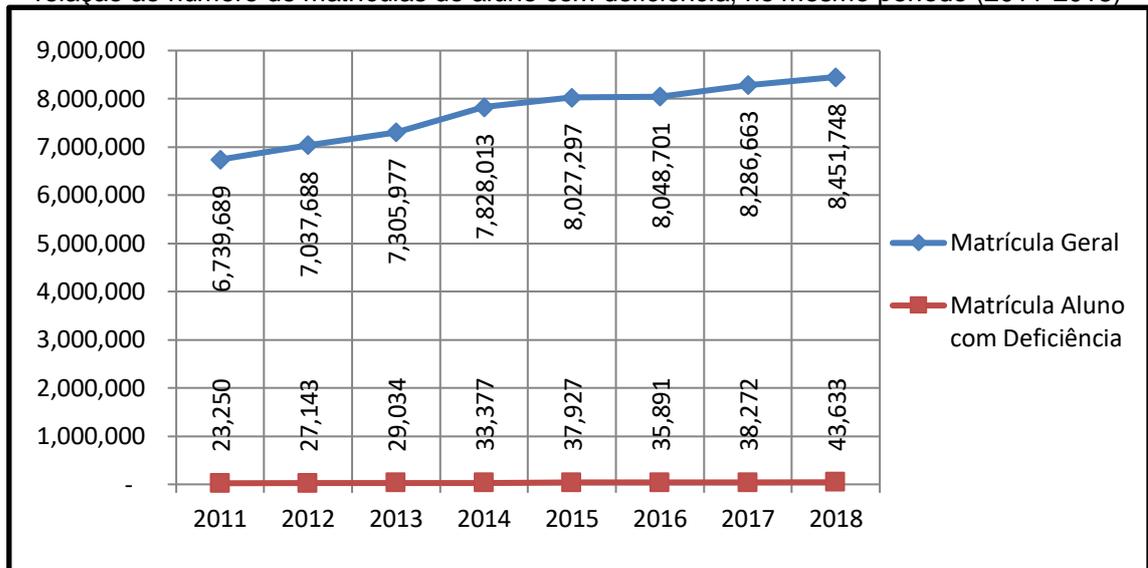
Fonte: IBGE (2010), adaptado pelo autor.

(*) uma mesma pessoa pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Ademais, constatou-se que a deficiência visual severa foi declarada por cerca de 6,5 milhões de pessoas, das quais mais de 500 mil disseram não enxergar de modo algum. Já a deficiência motora severa foi declarada por mais de 4,4 milhões de pessoas, das quais mais de 730 mil disseram não conseguir caminhar ou subir escadas de modo algum e quase 3,7 milhões informaram ter grande dificuldade de locomoção. Quanto à deficiência auditiva severa, mais de 2,1 milhões de pessoas declararam ter grande dificuldade de ouvir, das quais quase 350 mil informaram ser completamente surdas e aproximadamente 1,8 milhões manifestou apresentar grande dificuldade de ouvir, o que caracteriza perda auditiva bilateral (IBGE, 2010).

O avanço nas políticas inclusivas permitiu um acréscimo de proporções geométricas de alunos com deficiência no ensino superior. Para se ter uma ideia, o Censo da Educação Especial na Educação Superior registra que, entre 2011 e 2018, o número de alunos com deficiência matriculados em cursos de Graduação Presenciais e a Distância passou de 23.250 para 43.633 alunos, representando um crescimento de quase 88% em menos de uma década (INEP, 2019). No mesmo período (2011-2018), o cômputo de matrículas gerais passou de 6.739.689 para 8.451.748 alunos, representando um aumento de 25% (Gráfico 2).

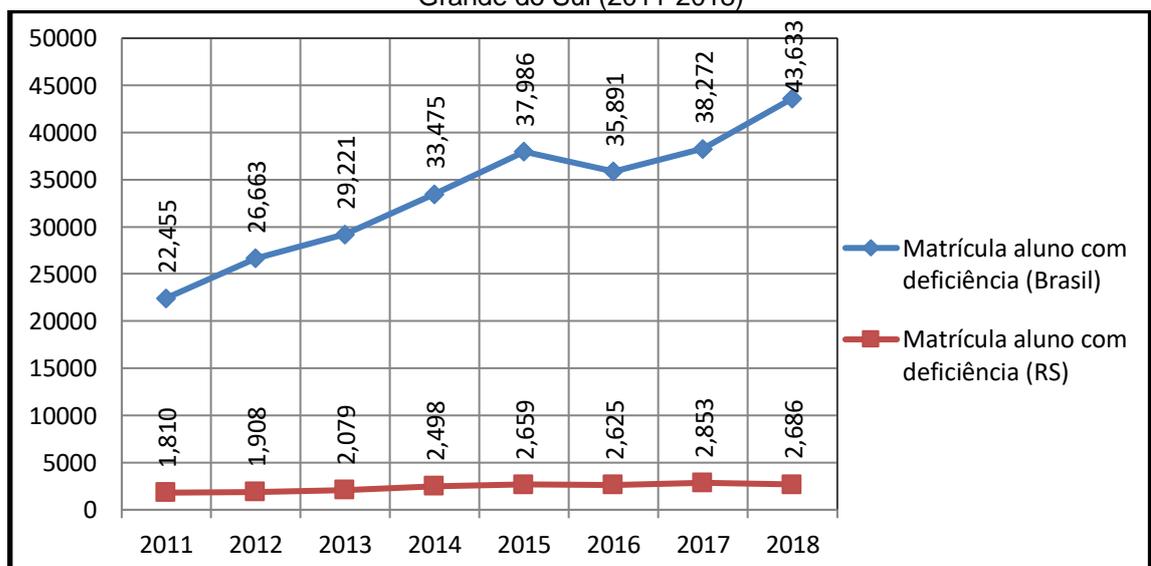
Gráfico 2 - Comparação do crescimento do número de matrículas no ensino superior no Brasil, com relação ao número de matrículas do aluno com deficiência, no mesmo período (2011-2018)



Fonte: INEP (2019), sistematizado pelo autor.

Em âmbito regional, de acordo com o INEP (2019), no mesmo intervalo de tempo (2011-2018) o Rio Grande do Sul registrou um incremento no número de alunos com deficiência matriculados em cursos de Graduação Presenciais e a Distância de 1.810 para 2.686 alunos, representando um crescimento de 48%. O cômputo de matrículas gerais passou de 438.245 para 519.588, representando um aumento de pouco mais de 18% (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Evolução da matrícula de aluno com deficiência no ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul (2011-2018)



Fonte: INEP (2019), sistematizado pelo autor.

De acordo com dados fornecidos pelo INEP, de 2000 a 2006, o censo classificava os tipos de necessidades especiais como: visual, auditiva, física, múltipla, mental, condutas típicas, altas habilidades/superdotação e outras necessidades. A partir de 2007 a classificação passou a considerar as seguintes condições: cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência mental e transtorno global do desenvolvimento. No censo de 2009, também foram inseridas nos números de matrículas de alunos com necessidades especiais as pessoas com altas habilidades/superdotação, que não contavam anteriormente.

Na Tabela 2, encontram-se agrupados e sistematizados os dados do INEP (2019) quanto à matrícula do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, no Brasil, referentes ao período 2011-2018, conforme classificação vigente.

Tabela 2 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, no Brasil, por Tipo de Necessidade Especial (2011-2018)

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Cegueira	3.301	3.613	3.943	1.883	1.922	2.074	2.203	2.537
Baixa Visão	5.944	6.679	6.955	7.938	9.224	11.028	10.619	12.751
Surdez	1.582	1.650	1.488	1.629	1.649	1.738	2.138	2.235
Deficiência Auditiva	4.078	6.008	7.037	5.321	5.354	5.051	5.404	5.978
Deficiência Física	5.946	6.692	7.850	10.311	12.975	12.775	14.449	15.647
Surdocegueira	148	124	151	116	107	96	139	132
Deficiência Múltipla	684	474	393	571	632	760	690	906
Deficiência Intelectual	477	549	566	989	1.683	1.389	2.043	2.755
Autismo Infantil	38	148	118	867	173	255	378	633
Síndrome de Asperger	30	38	57	112	165	233	376	489
Síndrome de Rett	27	25	24	53	41	51	123	182
Transtorno Desintegrativo da Infância	42	58	68	119	104	103	226	235
Superdotação	953	1.085	1.087	4.235	4.808	1.202	1.067	1.486
Total	23.250	27.143	29.737	34.144	38.837	36.755	39.855	45.966

Fonte: INEP (2019), sistematizado pelo autor.

(*) A partir de 2013 foi considerado que o mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Na interpretação de Zampar (2013, p. 152), esse crescente aumento da população universitária pode ser atribuído a múltiplos agentes, tais como a exigência

de mercado por uma melhor formação acadêmica, baixa oferta de emprego para jovens que estão saindo do ensino médio, adoção de políticas de ações afirmativas (políticas de cotas), “trazendo às universidades novos grupos sociais formados por minorias étnicas e pessoas com deficiência, entre outros”.

De fato, observa-se no Brasil uma maior preocupação para o acesso e a permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso do estudante com deficiência (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018). Entretanto, apesar do aumento de matrículas e das políticas educacionais para pessoas com deficiência, depara-se com uma lacuna, pois se comparadas à população geral, apenas 0,46% das matrículas no ensino superior são de estudantes com deficiência. Comparativamente, tomando-se os dados referentes ao Rio Grande do Sul, obtém-se um percentual levemente superior, atingindo aproximadamente 0,56% de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total de matrículas no ensino superior.

Esse aumento significativo de alunos ingressantes nas instituições de ensino superior, apesar de uma realidade anunciada, surpreendeu muitas instituições que não estavam preparadas para atender as demandas e as necessidades de modificações, tanto de ordem estrutural quanto de instrumentação didático-pedagógica (SILVA; BARRETO, 2016).

Na Seção 2.3.1 apresenta-se o processo de evolução das legislações atinentes às garantias constitucionais à PCD, em especial, ao estudante universitário com deficiência.

2.3.1 Discente com deficiência no Ensino Superior e a base legal no Brasil

Ao considerar os direitos da pessoa com deficiência, é pertinente ter em vista que a conquista de salvaguardas legais compõe apenas uma parte da história e evolução dos Direitos Humanos no mundo, sendo estes mais extensivos e, por isso, muitas vezes ainda não absorvidos e explicitados de maneira satisfatória pelo complexo sistema de aparatos legais de algumas nações (TEIXEIRA, 2008).

Considerada como um aprimoramento da Declaração Francesa de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que declara no seu Art. 1º que “todos os homens nascem e são livres e iguais em direitos”, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), efetivou-se como um balizador da ampliação dos direitos das

pessoas, independentemente de suas convicções políticas, condições sociais, religião, sexo, etnia. Entretanto, conforme ponderação de Teixeira (2008, p. 22): “isso não significa dizer que a partir de sua promulgação deixaram de ocorrer injustiças no mundo todo, sejam minorias ou não”.

Em relação às recomendações internacionais voltadas à educação, com foco na PCD, dois documentos elementares devem ser citados como precursores do processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação regular no Brasil.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), ocorrida na Tailândia, foi o primeiro documento internacional com enfoque na necessidade de se considerar a diversidade humana e suas necessidades básicas de aprendizagem, assim como a preocupação em universalizar o acesso à educação e promover a equidade. O Art. 3º, alínea 5, desta escritura, respalda essas premissas:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 3).

No sentido de “reafirmar o compromisso em prol da Educação para Todos e reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais”, realizou-se em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994, p. 1), envolvendo delegações de 92 países, entre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais. Nela foram definidos conceitos, previstas ações e descritas orientações para a criação de mecanismos de garantias legais dos direitos à educação e participação social da pessoa com deficiência.

É nesta perspectiva de integração multinacionalizada que, a partir da década de 90 e início do Século XXI, o Brasil tem procurado se enquadrar, no objetivo de promoção do ensino inclusivo em todos os níveis de educação. A elaboração de leis, normas e dispositivos em defesa do interesse da pessoa com deficiência tem viabilizado a adoção de políticas públicas inclusivas alinhadas com o aspecto social da deficiência. Seguindo essa lógica, o Quadro 4 reproduz, numa ordem cronológica, a ementa das principais legislações competentes aos conceitos de educação e acessibilidade no Brasil.

Quadro 4 - Marcos orientadores relativos ao direito à educação e à acessibilidade no Brasil

DISPOSITIVO LEGAL	TEOR DA DOCUMENTAÇÃO
Constituição Federal de 1988, Art. 205, 206 e 208	Assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).
Lei nº 10.098/1994	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei 7.853/89 que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
Portaria MEC nº 1.679/1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Lei nº 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e dá outras providências.
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Decreto nº 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.
Portaria MEC nº 2.678/2002	Aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Portaria MEC nº 3.284/2003	Substituiu a Portaria nº 1.679/1999, sendo ainda mais específica na enumeração das condições referenciais de acessibilidade na educação superior que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.
ABNT NBR 9.050/2004	Dispõe sobre a acessibilidade arquitetônica a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei nº 11.126/2005	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado do cão-guia.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
Programa Acessibilidade Ensino Superior (INCLUIR/2005)	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006)	Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
Decreto nº 5.904/2006	Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras

	providências.
Plano de Desenvolvimento da Educação 2007	Objetiva melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a educação especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Decreto nº 6.949/2009	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso aos referenciais de acessibilidade na educação superior, segundo a constituição de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre o Atendimento Educacional (AEE), que prevê, no art. 5º, § 2º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Decreto nº 7.612 de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Fonte: elaborado pelo autor

No que tange à educação superior, uma importante política educacional adotada foi a emissão do Aviso Circular nº 277/MEC (BRASIL, 1996). Esta medida, dirigida aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES), apresentou recomendações no sentido de viabilizar o acesso e permanência do aluno com deficiência candidato à educação superior, estabelecendo, para isso, referenciais de acessibilidade relevantes para a organização de práticas inclusivas na educação superior. Em relação ao processo de seleção, esse documento apontou diretrizes operacionais no ato da inscrição e da realização das provas, considerando três momentos distintos:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, p. 1).

Assegurado o acesso ao Ensino Superior, por meio dos processos de inscrição e seleção adaptados às particularidades dos candidatos, novas necessidades vão se apresentando no contexto acadêmico, principalmente, no que concerne às condições de permanência desses alunos na universidade.

Diante dessa realidade, foi baixada a Portaria nº 1.679/1999 (BRASIL, 1999, p. 1), a qual “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”.

Nesse dispositivo legal, são estabelecidos os requisitos mínimos de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, contemplando educandos com deficiência física (eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamentos, construção de rampas com corrimãos, instalação de elevadores, adaptação de portas e banheiros, colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros, instalação de lavabos e, bebedouros em altura acessível aos usuários), com deficiência visual (sala de apoio com máquina de datilografia braile, impressora braile, sintetizador de voz; ampliador de textos; fitas de áudio; lupas, régua de leitura e outros) e estudantes com deficiência auditiva (especialmente intérpretes de LIBRAS - língua de sinais/língua portuguesa).

Ainda em 1999, o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência, traz recomendações sobre adaptações do processo seletivo a serem solicitados pelos estudantes com deficiência. O Decreto nº 3.298/1999, Artigo 27, determina que:

as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999, p. 8).

Além disso, essa Lei destaca que o MEC deverá transmitir instruções para que os programas de Educação Superior incluam, em seus currículos, conteúdos, itens ou disciplinas que estejam relacionadas à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999).

A Lei nº 10.098/2000, reconhecida como Lei da Acessibilidade, sancionada no apagar das luzes do ano de 2000, buscou estabelecer em seu Artigo 1º, as normas gerais e os critérios básicos para promover a acessibilidade de todas as pessoas portadoras de deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, indiferente de qual seja esta deficiência (visual, locomotora, auditiva e etc.), através da eliminação dos obstáculos e barreiras existentes nas vias públicas, na reforma e construção de edificações, no mobiliário urbano e ainda nos meios de comunicação e transporte.

Já no ano de 2002, o Estado brasileiro reconheceu através da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. O artigo 4º da Lei supracitada dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) relacionada diretamente à Educação Superior, conforme citado no trecho abaixo:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares nacionais – PCN, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 1).

No mesmo ano, a Portaria nº 2.678/2002 aprovou as diretrizes e normas para a utilização, a produção e a divulgação do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território brasileiro (BRASIL, 2002).

Em 2003, foi instituída a Portaria nº 3.284, que substituiu a Portaria nº 1.679/1999, com o objetivo de garantir aos estudantes com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização dos equipamentos e instalações das Instituições de Educação Superior (IES). A portaria utilizou como referência a NBR nº 9.050/1994 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que dispõe da Acessibilidade da Pessoa com deficiência em Edificações, Espaços, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Por fim, nesse ato administrativo (Art. 2º, § 1º, Inc. III, alínea a) é que se menciona a criação de cargos

que ofereçam suporte a esses alunos, podendo, assim, o intérprete de Língua de Sinais ser regulamentado nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2003).

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), alterou o Decreto nº 3.298/1999 e regulamentou as Leis nº 10.048/2000, e nº 10.098/2000, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Importante mencionar que as normas técnicas de acessibilidade, com a edição de leis e decretos que as apontam como referências básicas, tiveram o seu *status* recomendatório alterado para o de obrigatoriedade, como se pode observar do disposto no artigo 10, *caput*, do Decreto nº 5.296/2004, que assim dispõe:

Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos **devem** atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto (BRASIL, 2004, p. 4, grifo nosso).

No ano seguinte, o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garantiu o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, previu a presença obrigatória do intérprete de Libras em todas as instituições de ensino do Brasil, e, especificamente, nas IES federais, instituindo ainda o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior.

Ainda em 2005, para atender à política de inclusão na Educação Superior, o MEC implantou o “Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR”, com propostas de ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). Esse Programa foi implementado até 2011, com o objetivo de promover o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, assegurando condições de acessibilidade através de recursos financeiros destinados às IFES, tendo em vista a criação, a consolidação e a reestruturação de Núcleos de Acessibilidade. Esses Núcleos desenvolveram ações institucionais, a fim de assegurar a inclusão da pessoa com deficiência na vida acadêmica, excluindo as barreiras que normalmente as impediam ou dificultavam seu acesso e sua permanência na Educação Superior.

No caso específico da UFPEL, foi inaugurado o NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, em 2008.

A partir de sua criação, o programa passou a receber das universidades brasileiras propostas que foram selecionadas para receber apoio financeiro do MEC, conforme exigências contidas em editais. As chamadas públicas para estes editais levavam em consideração ações de acessibilidade com as seguintes características:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e ao funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
- d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros códigos e linguagens (BRASIL, 2013).

A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada através dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturaram com base nos seguintes pontos: infraestrutura; currículo; comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013).

No ano de 2011, o Decreto nº 7611/2011, estabeleceu a política pública de financiamento no plano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituindo a dupla matrícula do estudante com deficiência, que implica no cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011). Na mesma toada, o Decreto nº 7612/2011, estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência, o “Plano Viver sem Limite”. Ambos os documentos trazem entre suas diretrizes principais, a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011).

A inclusão na educação superior integra o conjunto das políticas educacionais, dentre elas a Política de Cotas, instituída pelo Decreto 12.711 de 29 de agosto de 2012, que pretendeu democratizar o acesso de pessoas que, por questões étnicas, de classes sociais desfavorecidas encontram mais dificuldade para entrar e permanecerem uma universidade pública. Confira-se o que pronuncia o Art. 3º deste documento legal:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012, p. 1).

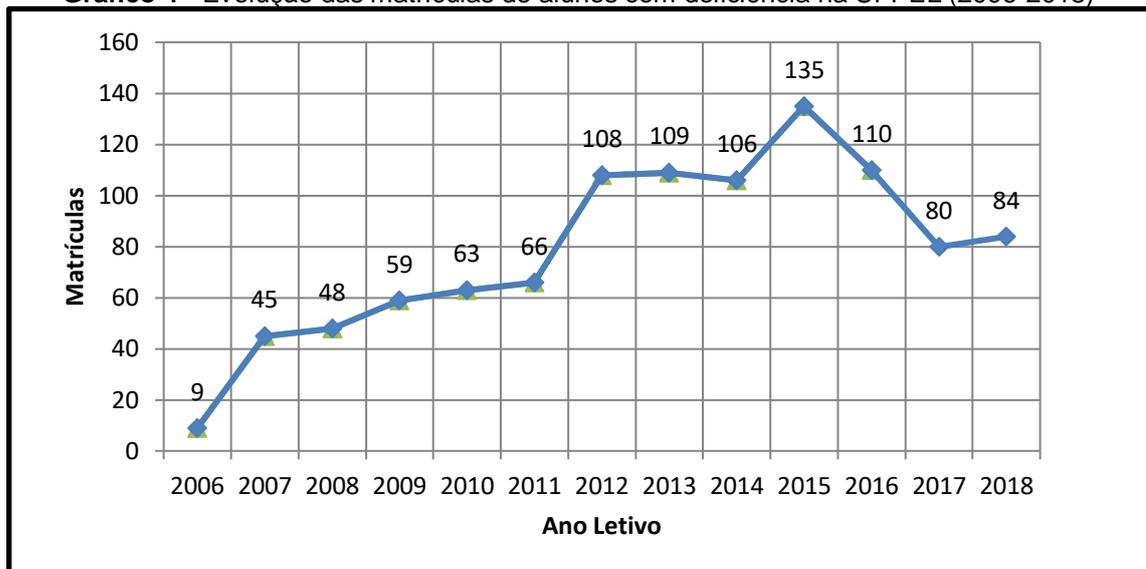
Porém, somente em dezembro de 2016 foram incluídas nesta reserva de vagas, as pessoas com deficiência por meio da Lei N.º 13.409/2016.

Em 2015, a Lei nº 13.146, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a garantir e a desenvolver, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, objetivando a sua inclusão social e cidadania. A mesma lei, em seu artigo 27, assegurou à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a sua vida, de maneira tal que essa pessoa atinja o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas particularidades, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Na seção 2.3.2 contextualiza-se a progressão da temática no âmbito da UFPEL, no que se refere ao crescimento das matrículas desses discentes ao longo de um período histórico.

2.3.2 Discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas

De acordo com dados obtidos junto à Coordenação de Processos e Informações Institucionais (CPI) da UFPEL, o aumento gradual no número de alunos com deficiência matriculados se deu a partir de 2007, provavelmente como reflexo dos recursos do Programa Incluir (BRASIL, 2005) e do Decreto n. 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que exigiu a estruturação de núcleos de acessibilidade em todas as IES federais. Essa evolução fica bem demonstrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFPEL (2006-2018)

Fonte: CPI - UFPEL (2019)

Convalidando a escolha do público-alvo deste trabalho (discentes com deficiência física, visual e/ou auditiva), a apuração dos dados disponibilizados permitiu constatar os tipos de deficiência entre os alunos matriculados na UFPEL. A Tabela 3 sumariza apropriadamente as informações.

Tabela 3 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFPEL, por tipo de deficiência

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Visual	4	9	13	18	12	19	38	46	49	54	46	39	15
Auditiva	5	34	34	37	48	45	57	48	34	49	39	26	10
Física		2	1	4	3	2	13	14	14	12	9	2	1
Múltipla									2	6	4	2	1
Intelectual								1	4	9	8	6	3
Altas habilidades/ superdotação									3	5	4	5	2
TOTAL	9	45	48	59	63	66	108	109	106	135	110	80	32

Fonte: Elaboração própria com dados da CPI – UFPEL (2019)

(*) Obs.: em 2018 estão computados somente os ingressantes do 2º Semestre, haja vista que no primeiro semestre, a planilha de dados disponibilizada pela CPI não permitiu definir os tipos de deficiência, mas apenas a modalidade de ingresso por cotas.

Fazendo-se alusão aos elementos numéricos descritos na coluna “2018” da Tabela 3, identifica-se uma inexata redução no cômputo de alistamentos em comparação ao ano de 2017. Esse aparente encolhimento se deu em virtude de que, no primeiro semestre do ano letivo de 2018, a planilha de dados disponibilizada

pela CPI não permitiu definir os tipos de deficiência dos candidatos, mas somente a modalidade de ingresso por cotas (L9, L10, L13 e L14). Assim, somando-se os ingressantes por cotas do primeiro semestre (52) com os ingressantes do segundo semestre (32), obtemos um total de 84 estudantes. Complementarmente, no Quadro 5 estão categorizados o número de ingressantes por grupo de cotas.

Quadro 5 - Modalidade de Ingresso por Cotas (classificação)

GRUPO	CARACTERISTICA	Nº Ingressantes
L9	Candidatos com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	20
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.	5
L13	Candidatos com deficiência que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	25
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	2

Fonte: UFPEL (2018), elaborado pelo autor.

Como visto, o aperfeiçoamento das políticas de inclusão permitiu um avanço de proporções geométricas de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior. A Universidade Federal de Pelotas, como parte importante dentro desse processo no contexto regional e nacional, tem demonstrado sua capacidade de absorver e integrar toda a diversidade humana que nela convive, em prol de uma sociedade aberta, livre e tolerante.

Na seção 2.3.3 esboça-se sobre a implementação da política de cotas para PCD como forma de ingresso na UFPEL.

2.3.3 Ingresso na UFPEL da Pessoa com Deficiência

A política de cotas para pessoa com deficiência, com vistas ao preenchimento das vagas nos cursos de graduação na UFPEL, foi implementada a partir dos processos seletivos do segundo semestre de 2017. Esta política veio a complementar o sistema de cotas para ingresso na UFPEL já existente desde os processos seletivos do ano de 2013, no qual foram criadas as classificações L9, L10, L13, e L14, de modo a incorporar as cotas para pessoa com deficiência, ou

com Transtorno do Espectro do Autismo/Altas Habilidades e Superdotação, oriunda do sistema público de ensino básico, podendo ser avaliados também por condição socioeconômica e/ou por etnia.

Conforme a Coordenação de Registros Acadêmicos – CRA, da Pró-reitoria de Ensino da UFPEL, a documentação exigida no ato da matrícula, quer seja, a ficha de inscrição preenchida, declaração de deficiência, acompanhada da apresentação do laudo médico atualizado (prazo de um ano) comprobatório da deficiência e/ou do transtorno do Espectro do Autismo e/ou da Superdotação, é encaminhada diretamente para uma equipe de avaliação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI.

Essa equipe de avaliação, composta por Educadoras Especiais do Núcleo, é que irá validar a matrícula mediante reconhecimento da CID apontada no laudo médico. Em casos de indeferimento da matrícula o candidato contará com três dias úteis para interpor recursos junto às dependências do NAI, os quais serão avaliados por uma nova equipe de aferição constituída por membros da Comissão de Apoio ao NAI – CONAI. Os resultados destas etapas de matrícula podem ser acompanhados pelo site do NAI UFPEL.

Após o ingresso na UFPEL a satisfação do discente é muito importante para a sua permanência e inclusão; na seção 2.4 aborda-se sobre esse tema.

2.4 DEFINIÇÃO DE SATISFAÇÃO

Apesar de ainda restrito, o número de alunos com deficiência no ensino superior tem crescido expressivamente, principalmente na última década, e estes candidatos precisam ter suas necessidades específicas respondidas para que elas não sejam motivo de evasão escolar. Segundo o INEP (2019), no período de 2009 a 2018, as matrículas em cursos de Graduação de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação passaram de 20.530 para 43.633, respectivamente.

Diante disso, sobrelevasse a necessidade de estudos sobre a satisfação dos estudantes e como, efetivamente, o ambiente do *campus* pode ser o que o estudante espera, necessita e quer. Na opinião de Polydoro *et al* (2001, p.108 apud BAÚ, 2015, p. 78), “a garantia das condições de acesso e permanência do aluno

com deficiência ao ambiente universitário é responsabilidade das instituições de ensino”.

Etimologicamente, a palavra satisfação, do latim *satisfactio*, pode ser definida como “um estado de entusiasmo, deleite ou prazer com a realização de um objetivo ou meta muito desejados” (HOUAISS; VILLAR, 2009). Entende-se ainda que a satisfação esteja diretamente ligada ao grau de expectativas da pessoa em relação às suas conquistas e, por isso, em muitos casos, podem-se perceber diferentes níveis de satisfação, mesmo em indivíduos que pleiteavam algo em comum.

Para Marcuzzo *et al* (2015), a satisfação do aluno, de modo geral, está relacionada não só com a qualidade do curso, mas também com a confiança depositada na instituição. Para os autores, a qualidade na prestação de serviços de uma instituição de ensino, seja pública ou privada, implica diretamente na satisfação do aluno. O estudante que está com suas necessidades sanadas atrai outros olhares da sociedade para sua instituição, fazendo assim com que ela cumpra com qualidade seu papel social.

É ponto pacífico entre autores da área (GUERREIRO, 2011; CORRÊA, 2014; MARCUZZO *et al*, 2015), que a satisfação acadêmica é uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência durante seus anos de estudo. Dessa forma, os indicadores devem contemplar o nível de satisfação do aluno, abrangendo todos os aspectos da sua formação, desde a qualidade da instrução, o relacionamento com professores e colegas, o currículo, a administração da universidade, suas instalações e seus recursos.

Para o estudante com deficiência, a qualidade da acessibilidade é um fator essencial para o alcance do seu bem-estar. A Seção 2.5 aborda o tema sob seu aspecto conceitual.

2.5 DEFINIÇÃO DE ACESSIBILIDADE

Outro conceito necessário para o desenvolvimento da pesquisa é o de acessibilidade e, em relação a esse termo, Sasaki (2005) identifica seis tipos de acessibilidade:

1. Acessibilidade arquitetônica: supressão dos impedimentos físicos que dificultam o acesso aos ambientais;
2. Acessibilidade comunicacional: supressão dos impedimentos de comunicação interpessoal e escrita;
3. Acessibilidade metodológica: supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudos;
4. Acessibilidade instrumental: supressão dos impedimentos nos instrumentos, utensílios e ferramentas pedagógicas;
5. Acessibilidade programática: supressão dos impedimentos ocultos em políticas públicas;
6. Acessibilidade atitudinal: supressão de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias. (SASSAKI, 2005, p. 23).

A relevância da explanação acerca dos aspectos conceituais sobre acessibilidade tem uma caracterização ampla pelo grande percentual de brasileiros com deficiência apontado pelo censo demográfico do IBGE de 2010, no qual 1/4 da população brasileira, em torno de 45 milhões, declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas, tornando assim um país no qual a acessibilidade precisa estar sempre em voga nas diversas discussões tanto acadêmica quanto social (ARAUJO, 2015).

De acordo com Baú (2015), acessibilidade se caracteriza como uma das mais antigas e legítimas reivindicações das pessoas com deficiência.

A acessibilidade física é hoje uma necessidade básica para que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, possam desenvolver atividades da vida cotidiana com autonomia e mobilidade, bem como usufruir dos espaços com segurança e comodidade. O aspecto importante da acessibilidade física é ser um facilitador da inclusão das pessoas com deficiência (SANTIAGO, 2011).

De acordo com a definição dada pela ABNT NBR 9050, a acessibilidade é a:

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p.02).

Desta forma, podemos dizer que acessibilidade, além de proporcionar a todos o direito de ir e vir com segurança e o melhor grau de independência possível, contribui para a inclusão em todos os ambientes necessários para qualquer indivíduo.

Para a indicação de acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a Norma Brasileira NBR 9050/2004 indica a utilização do Símbolo Internacional de Acessibilidade - SIA (Figura 1). De acordo com a Norma, esta representação indica que serviços, espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos são acessíveis a pessoas com deficiência (deficientes auditivos, visuais e cadeirantes, por exemplo) ou com mobilidade reduzida (idosos, gestantes e obesos, por exemplo), desmistificando, assim, a idéia de que o símbolo de acessibilidade representa apenas os cadeirantes.



Fonte: ABNT - NBR 9050 (BRASIL, 2004)

Segundo a Lei Federal nº 10.098/2000 e o Decreto Federal nº 5.296/2004, qualquer obstáculo que impeça, limite ou dificulte o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança a esses componentes (como os mobiliários, meios de transporte, sinalizações, comunicações, equipamentos e espaços), são denominados de barreiras. Estas são classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, p. 3)

Partindo desses pressupostos de acessibilidade e transposição de barreiras, a Seção 2.6 caracteriza o Desenho Universal, inserindo o tópico nas circunstâncias cotidianas da PCD.

2.6 DESENHO UNIVERSAL (DU)

O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de reivindicações de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência que não sentiam suas necessidades contempladas nos espaços projetados e construídos. O segundo formado por arquitetos, engenheiros, urbanistas e designers que desejavam maior democratização do uso dos espaços e tinham uma visão mais abrangente da atividade projetual (SÃO PAULO, 2010).

Sua concepção inicial se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007).

Ainda segundo Carletto e Cambiaghi (2007), o projeto universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, idade, ou habilidades, haja vista que estes produtos universais acomodam uma escala larga de preferências e de habilidades individuais ou sensoriais dos usuários. A meta é que qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou sua mobilidade.

Kalil, Gosch e Gelpi (2009) assinalam que a questão da acessibilidade e do desenho universal torna-se imprescindível quando se busca a organização de espaços que atendam às necessidades dos usuários de forma universal.

O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas (FRANCISCO; MENEZES, 2011). A ideia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos (SILVA JUNIOR; MOTA; SILVA, 2017).

Para cumprir o Desenho Universal, foi necessária a criação de Leis e Normas. As normas para assegurar as especificações necessárias e as leis para obrigar o poder público e os cidadãos a seguirem essas especificações.

No Brasil, a partir do Ano Internacional de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência (1981), algumas leis foram promulgadas com o intuito de garantir o

acesso e utilização dos espaços construídos. Mas foi só em dezembro de 2004, que um importante pilar foi perpetrado em solo brasileiro. A publicação do Decreto Federal 5.296 deu ao Desenho Universal a força de lei.

O Decreto define, em seu artigo 8º e inciso IX, o Desenho Universal como:

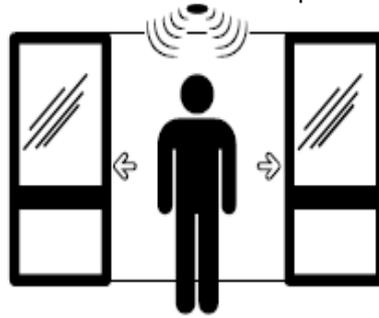
[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, p. 3).

Para Francisco e Menezes (2011), a aplicação da acessibilidade e do desenho universal nos ambientes foi aos poucos desmistificando este tema e mostrando que ambos não são exclusivos para as pessoas com deficiência, mas sim, buscam permitir que todos utilizem os mesmos espaços urbanos sem nenhum tipo de segregação.

Neste sentido foi que, na década de 90, um grupo com arquitetos e entusiastas desta ideologia se uniu para estabelecer os sete princípios do desenho universal (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007; BAÚ, 2015; TIBURCIO *et al*, 2016; RICARDO, 2017). Desde então, estes conceitos tem sido mundialmente adotados para qualquer programa de acessibilidade plena:

1. Uso equitativo: O design é útil e comercializável a qualquer grupo de usuários com habilidades diversas, ou seja, pode ser utilizado por pessoas com habilidades diversas, evitando segregação ou discriminação (STAUT, 2014). O projeto deve proporcionar igualdade para todos os usuários em termos de uso, compreensão, acesso, privacidade, segurança e conforto. (FIGURA 2).

Figura 2 - Desenho Universal – Princípio 1 – Uso equitativo

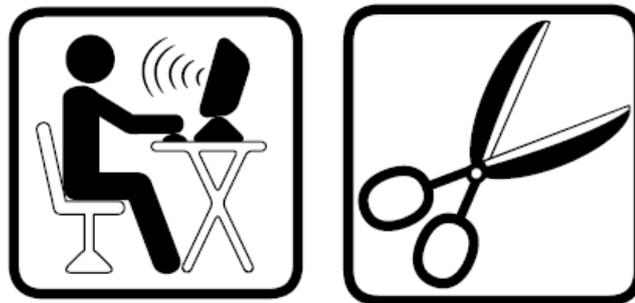


Portas com sensores que se abrem sem exigir força física ou alcance das mãos de usuários de alturas variadas.

Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007.

2. Flexibilidade de uso: O projeto acomoda uma ampla variedade de preferências e habilidades individuais, ou seja, flexibilidade no uso para habilidades diversas individuais (STAUT, 2014). O sistema deve propiciar flexibilidade uso e adaptabilidade às condições espaciais imprevistas, e propiciar alteração de seus requisitos espaciais ao longo do tempo. (FIGURA 3).

Figura 3 - Desenho Universal – Princípio 2 - Flexibilidade de uso



Computador com teclado e mouse ou com programa do tipo "Dosvox".

Tesoura que se adapta a destros e canhotos.

Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007

3. Uso simples e intuitivo: Uso do design deve ser de fácil entendimento, independente da experiência, conhecimento, proficiência de linguística ou nível atual de concentração dos usuários, ou seja, simplicidade e intuitividade do uso (STAUT, 2014). O sistema deve ser projetado para ser consistente em relação às expectativas dos usuários e eliminar a complexidade desnecessária. (FIGURA 4).

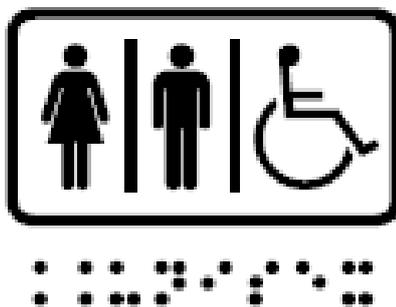
Figura 4 - Desenho Universal – Princípio 3 - Uso simples e intuitivo



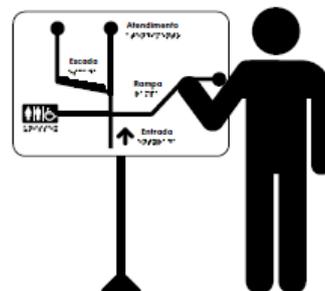
Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007.

4. Informação perceptível: O projeto deve comunicar de maneira eficaz a informação necessária ao usuário, independentemente das condições ambientais ou das habilidades sensoriais destes, ou seja, percepção fácil e eficiente da informação para o uso (STAUT, 2014). O projeto deve proporcionar contraste adequado entre a informação essencial e condições de fundo. (FIGURA 5).

Figura 5 - Desenho Universal - Princípio 4 - Informação perceptível



Utilizar diferentes maneiras de comunicação, tais como símbolos e letras em relevo, braile e sinalização auditiva.

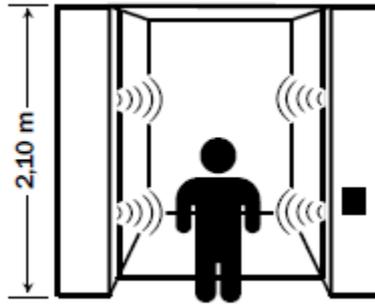


Um recurso ainda não muito utilizado são os mapas com informações em alto relevo para que pessoas com deficiência visual identifiquem os ambientes em que se encontram, ou ainda maquetes táteis de obras de arte de grande porte ou obras de arquitetura.

Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007

5. Tolerância ao erro: O projeto deve minimizar os riscos e as consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais, ou seja, tolerância ao erro, minimizando efeitos indesejáveis pelo uso incorreto (STAUT, 2014). As características do projeto devem ser organizadas para minimizar os riscos e erros, e devem fornecer avisos. (FIGURA 6).

Figura 6 - Desenho Universal – Princípio 5 - Tolerância ao erro

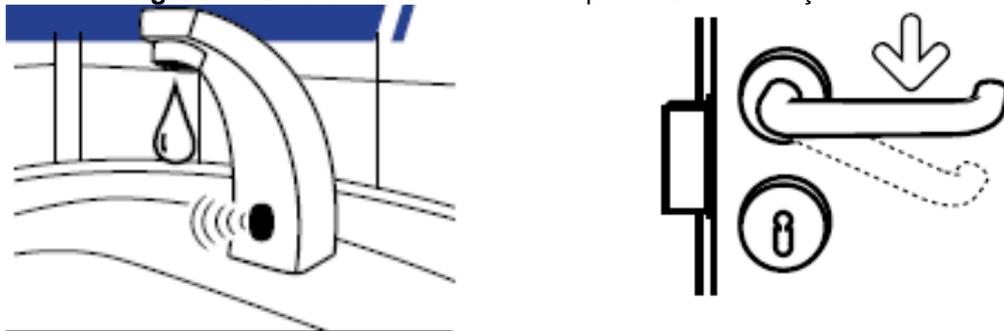


Elevadores com sensores em diversas alturas que permitam às pessoas entrarem sem riscos de a porta ser fechada no meio do procedimento e escadas e rampas com corrimão.

Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007.

6. Baixo esforço físico: O projeto deve ser utilizado de forma eficiente, confortável e com o mínimo de fadiga, ou seja, com o mínimo de esforço físico (STAUT, 2014). As características do **sistema** devem minimizar o esforço físico e a fadiga. (FIGURA 7).

Figura 7 – Desenho Universal – Princípio 6 - Baixo esforço físico



Torneiras de sensor ou do tipo alavanca, que minimizam o esforço e torção das mãos para acioná-las.

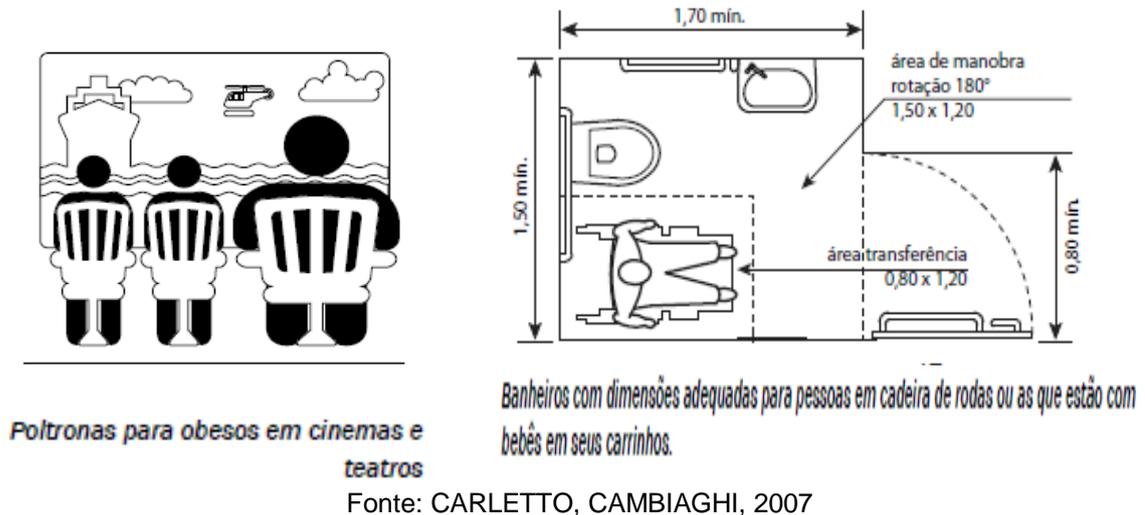
Maçanetas tipo alavanca, que são de fácil utilização, podendo ser acionada até com o cotovelo. Esse tipo de equipamento facilita a abertura de portas no caso de incêndios, não sendo necessário girar a mão.

Fonte: CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007

7. Tamanho e espaço para aproximação e uso: Oferecer tamanho e espaços adequados para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho, postura ou mobilidade do usuário. Ou seja, previsão de tamanho e espaço para o uso em diferentes situações (STAUT, 2014). O projeto deve fornecer espaço de aproximação, alcance, manipulação e uso, de tamanho

adequado, independentemente do tamanho do corpo do usuário (obesos, anões, etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas, etc.) (FIGURA 8).

Figura 8 - Desenho Universal – Princípio 7 - Tamanho e espaço para aproximação e uso



Cotidianamente presenciam-se situações em que uma pessoa com deficiência não consegue locomover-se autonomamente, seja porque não há rampas de acesso, o elevador não tem botões com os andares em braile, entre outras mais. Se o desenho universal tivesse sido aplicado, tais dificuldades seriam evitadas. Para Garcia (2011), o que ocorre comumente é que só se pensa em acessibilidade quando há necessidades culturalmente definidas, já que a maioria dos espaços, serviços e produtos são projetados para o “homem padrão”. Neste sentido, o Desenho Universal introduz novos olhares e novas práticas, refutando o conceito de “Homem Vitruviano”, criado por Leonardo da Vinci (1452-1519) como expressão dos ideais clássicos de beleza, equilíbrio, harmonia e perfeição, e que em nada representa o ser humano real (VITORINO, 2004).

Em suma, para aplicar o desenho universal é preciso conhecer as diferentes necessidades e pensar nelas antes de começar uma construção, a fim de evitar que sejam feitas adaptações. E, mais do que garantir o acesso, é preciso ter em mente que dessa forma será possível incluir a todos. Trata-se de uma valorização do usuário ao longo de sua vida, uma vez que suas características e atividades mudam de acordo com seu desenvolvimento.

Com vistas a aproximar o tema à instituição, a Seção 2.7 aborda sucintamente a caracterização do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

2.7 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO – NAI: ACESSIBILIDADE NA UFPEL

A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em 15 de agosto de 2008, a partir do Projeto “Incluir” do Ministério da Educação (BRASIL, 2005), situou a UFPEL num patamar diferenciado dentre as demais IFES, na medida em que se compromete com as diferenças caracterizadas pelas condições de deficiência.

Este Núcleo tem como objetivo assegurar condições de acessibilidade na UFPEL, em suas múltiplas dimensões, conforme a legislação vigente, e estimular o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na UFPEL. Assim sendo, no atendimento aos acadêmicos são elencadas as necessidades educativas específicas de cada um, para que seu aprendizado se desenvolva de forma qualificada e acessível.

Aliando conceitos e práticas, o núcleo promove ações de conscientização, discussão, formação compartilhada de coordenadores, técnicos, professores, monitores, tutores e comunidade em geral, além da oferta dos serviços especializados aos alunos dos diversos cursos de graduação, encaminhamento de intérpretes para as aulas, eventos e atividades relacionadas e, ainda, da criação, organização e acervo de recursos didáticos adaptados que possibilitem avanços nos processos de aprendizagem e inclusão (NAI/UFPEL, 2018).

Compete ainda ao NAI, a avaliação do ingresso por cota para deficiente. Assim, a matrícula do (a) candidato (a) ingressante nas modalidades de cotas para deficiente está condicionada à apresentação e aprovação de seu laudo médico pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), conforme estabelece a Lei N°13.409/2016, e terá caráter provisório até a divulgação dos resultados finais da análise. Ao (à) candidato (a) com matrícula provisória é assegurado o acompanhamento das atividades acadêmicas, até a publicação do resultado final da avaliação (UFPEL/NAI, 2019).

Complementarmente ao tema, com o objetivo de assessorar e oferecer suporte técnico e operacional ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no que concerne à política e às normas institucionais de acessibilidade e inclusão relativas

às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades\Superdotação, foi criada a Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - CONAI, constituída pela portaria Nº 373, de 13 de fevereiro de 2017, colaborando, assim, para a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, estruturais, de informação e comunicação, a fim de cumprir os requisitos legais nacionais e institucionais de acessibilidade e inclusão

Em face da exposição do arcabouço teórico que ampara o desenvolvimento dessa pesquisa, no Capítulo 3 descrevem-se os métodos utilizados no estudo, caracterizando a pesquisa quanto aos objetivos, procedimentos e abordagens empregadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização do trabalho, objetivando descrever os procedimentos utilizados e qualificando a pesquisa quanto aos objetivos, procedimentos e abordagens empregadas, a fim de garantir e subsidiar a obtenção dos resultados.

Como primeiro tema, a Seção 3.1 qualifica a instituição alvo do estudo, nos seus aspectos históricos e geográficos e quanto à sua missão e visão.

3.1 AMBIENTE DE ESTUDO: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Desde seu surgimento, a Missão da UFPEL esteve vinculada ao atingimento dos objetivos institucionais e ao atendimento de demandas públicas e sociais que permitiram à Universidade ampliar seu valor público. A missão original, ainda em vigor, se caracteriza por “promover a formação integral e permanente do profissional, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida, com a construção e o progresso da sociedade” (UFPEL, 2019). Segundo sua Visão, a UFPEL é “reconhecida como universidade de referência pelo comprometimento com a formação inovadora e empreendedora capaz de prestar para a sociedade serviços de qualidade, com dinamismo e criatividade” (UFPEL, 2019).

Localizada no Sul do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, a 250 km de Porto Alegre, capital do Estado, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) foi criada em 1969. Sua história remonta à Universidade Rural do Sul (URS), surgida em 1960, vinculada ao Ministério da Agricultura e composta pela centenária Escola de Agronomia Eliseu Maciel, Escola Superior de Ciências Domésticas, Escola de Veterinária, Escola de Pós-Graduação e pelo Centro de Treinamento e Informação (Cetreisul), considerado uma unidade acadêmica (UFPEL, 2019).

Em 1967, o decreto nº 60.731 federalizou a Universidade Rural do Sul, sendo transferida para o Ministério da Educação e Cultura, passando a denominar-se Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS), e as unidades passaram de cursos a faculdades. Outras instituições particulares que existiam em Pelotas à época foram agregadas à UFPEL no mesmo ano (UFPEL, 2019).

A área agrária, de grande importância para o desenvolvimento da região, de economia predominantemente agropastoril, deu relevante contribuição para a formação da Universidade. Mas também foram relevantes a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Enfermagem, visto que ambas deram origem a toda a estrutura da área da saúde na UFPEL. As demais unidades foram surgindo ao longo dos anos, algumas a partir de novas necessidades, surgidas no campo do ensino e pesquisa; outras, pelo desmembramento de cursos no interior de unidades estabelecidas, vindo a constituir-se em novas unidades.

Depois de décadas caracterizadas por um crescimento permanente, porém cadenciado, a Universidade experimentou, nos últimos anos, uma expansão sem precedentes, deflagrada a partir de sua adesão ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2007. O número de cursos saltou de 58 para 96, enquanto o número de estudantes cresceu de cerca de oito mil para mais de 16 mil (UFPEL, 2019).

Hoje a UFPEL conta com 22 unidades acadêmicas e 96 cursos de Graduação presenciais, sendo 66 bacharelados, 22 licenciaturas, oito tecnólogos e três cursos de graduação à distância, em 117 polos. Na pós-graduação, são 26 doutorados, 50 mestrados, seis cursos de mestrado profissional e 34 cursos de especialização (UFPEL, 2018).

Em termos de estrutura física, a UFPEL caracteriza-se por ser uma instituição *multi-campi*, contando atualmente com uma área construída de aproximadamente 211 mil m², com prédios distribuídos em diversos locais, principalmente nos municípios de Pelotas e Capão do Leão. Os alunos da Universidade Federal de Pelotas dispõem de aproximadamente 398 salas de aula que representam uma área construída de quase 20 mil m², nove bibliotecas que somam mais de 3,9 mil m², além de 700 laboratórios, ambientes e cenários de prática didática que totalizam mais 20.892 m², 15 auditórios com 1.960,98 m², três restaurantes universitários ocupando 1.605,34 m² e uma casa do estudante com aproximadamente 1.950 m² (UFPEL, 2018).

Em relação à inclusão e acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, em 2005 o Ministério da Educação possibilitou que as pessoas portadoras de deficiências pudessem dar mais um passo em direção à formação profissional. Nessas condições, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior “propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com necessidades especiais às

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (BRASIL, 2016a, s/n). Com base nesse documento e com o apoio dos editais lançados por esse Programa, no ano de 2007, a Universidade Federal de Pelotas submeteu proposta de Criação e Implantação do Núcleo de Acessibilidade – Inclusão e Multiplicidade (edital 03/2007), que foi aprovada (BRASIL, 2016b, s/n).

No ano seguinte, em 15 de agosto de 2008, com a inauguração do Núcleo de Acessibilidade de Inclusão (NAI), a UFPEL passou a possibilitar um atendimento especializado, pois, desde sua fundação, o setor viabiliza a assistência em diversas situações da trajetória acadêmica dos alunos que dependem de suas ações, como exemplo: recepção e matrículas, fornecimento de intérpretes em língua brasileira de sinais (LIBRAS), oferta de consultas com especialistas na área de deficiência de cada aluno, acompanhamento psicológico, implementação de bolsas de ensino para tutoria, formação continuada para tutores, técnicos, professores e coordenadores de cursos de graduação incluindo o envio de material orientador para as coordenações, divulgação de políticas de cotas pela UFPEL, participação em eventos dentro e fora da universidade relacionados com a inclusão e a acessibilidade, elaboração e realização de projetos de extensão, entre outras atribuições.

Na UPEL, o problema de acessibilidade *versus* patrimônio cultural também é uma realidade. Na pesquisa sobre acessibilidade e permanência do discente com deficiência, ambientada numa IFES, Duarte e Cohen (2004) observam que as dificuldades de acessibilidade se ampliam:

[...] principalmente quando se considera que estas são somadas a edifícios tombados pelo patrimônio histórico e cuja readequação deveria ser pensada dentro dos parâmetros que respeitem o valor histórico de seus espaços. (DUARTE; COHEN, 2004, p. 6)

Quanto ao processo seletivo, a UFPEL tem refletido sobre a forma real de buscar recursos para permitir o acesso das pessoas com deficiência na comunidade acadêmica, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando de fato as diferenças.

A seção seguinte (3.2) espelha como foram metodizados os procedimentos de desenvolvimento da pesquisa.

3.2 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

O Quadro 6 aponta de forma sintética os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação científica:

Quadro 6 - Procedimentos metodológicos da dissertação

Natureza	Aplicada.
Abordagem	Qualitativa e Quantitativa.
Objetivo	Descritiva e Exploratória.
Procedimentos	Pesquisa Bibliográfica e Documental Estudo de Caso
Técnicas de coleta de dados	Aplicação de questionário semiestruturado com 30 discentes com deficiência da UFPEL
Técnica de análise dos dados	Análise dos dados por triangulação (TRIVINOS, 1987).

Fonte: elaborado pelo autor.

Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. Nesse contexto, Rosa e Arnoldi (2006) referem-se à pesquisa como uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe. Minayo (1993) é enfática ao tratar do assunto dizendo que esta atividade é:

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade, que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. É por meio dela que utilizamos diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta precisa (MINAYO, 1993, p. 23).

Ribeiro (2008) aponta ainda que a escolha do instrumento para atingir resultados ideais é prerrogativa estipulada pelo pesquisador. Nesta premissa, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa-quantitativa, com ênfase na primeira, pois se busca utilizar investigações que contemplem o dinamismo da vida individual e coletiva em toda a sua riqueza de significados (MINAYO, 2002).

Para Minayo (2002), esse delineamento, expressará o curso analítico e sistemático presentes na pesquisa qualitativa, e deve permitir a objetivação, ou seja, a produção de uma análise tão sistemática e profunda quanto possível a fim de minimizar o subjetivismo, a suposição e a espontaneidade, de um tipo de conhecimento cujas matérias-primas são as opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais na perspectiva dos atores, as quais não podem ser quantificadas e reduzidas à operacionalização de variáveis.

Nesse caso, por apresentar a percepção dos envolvidos acerca de situações vivenciadas no cotidiano de uma instituição educacional.

Dessa forma, Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, na leitura das informações coletadas para interpretar os dados é relevante considerar os diversos jogos de linguagem (OLIVEIRA, 2000), pois, o "não-dito" pode revelar aspectos importantes a ser desvelados.

Quanto aos objetivos a pesquisa se caracteriza como descritiva, pois, de acordo com Gil (2008), descreve características de determinadas populações ou fenômenos e, também, como exploratória, segundo o mesmo autor, pois possibilita aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. Sob esta ótica, tais conceitos se aproximam com a presente investigação.

Por se tratar de investigação em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), optou-se por realizar um estudo de caso que, segundo Triviños (1987), é classificado como um exemplo típico de pesquisa descritiva, por abordar aspectos inerentes a uma instituição específica em seus procedimentos. O autor Fonseca (2002, p. 33) evidencia que o estudo de caso "visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico". Neste caso específico, ainda que tenha semelhança com outros casos, busca compreender a acessibilidade física dos alunos (as) no contexto dos *Campi* que integram a UFPEL.

O procedimento escolhido para a realização da pesquisa foi a aplicação de questionário semiestruturado, com preenchimento presencial e por meio eletrônico, com discentes com deficiência física, visual ou auditiva matriculados na UFPEL. Foram perquiridos todos os alunos com deficiência (visual, auditiva e/ou física), que buscaram apoio e assistência especializada junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e que aceitaram livremente participar da pesquisa. Foi fornecido o documento de consentimento livre e prestado os devidos esclarecimentos aos mesmos.

Assim, aplicou-se um instrumento de pesquisa, questionário semiestruturado (Apêndice A), contendo questões fechadas e abertas, que respondem aos objetivos da pesquisa, conforme demonstra o Quadro 7. Para a coleta de dados utilizou-se adaptação do questionário “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência - ESA”, criado por Guerreiro (2011), testado e validado por Corrêa (2014) e Baú (2015). O instrumento foi modificado pelo autor para atender os objetivos propostos neste estudo.

Quadro 7 - Correlação Objetivos x Questionário Google Forms

OBJETIVOS	QUESTÕES
Objetivo Geral: O presente trabalho visa avaliar a inclusão e satisfação do discente com deficiência física, visual ou auditiva na Universidade Federal de Pelotas.	1 a 128
a) Caracterizar o estudante com deficiência física, visual ou auditiva da UFPEL, cadastrado no NAI;	1 a 18
b) identificar as condições de acessibilidade e permanência do estudante com deficiência física, visual ou auditiva nos <i>Campi</i> da UFPEL;	20 a 113
c) identificar o grau de conhecimento dos estudantes com deficiência física, visual ou auditiva com relação ao Desenho Universal (NBR 9050/2015);	20 114 a 128
d) comparar os espaços do Campus Anglo da UFPEL em relação à proposta do Desenho Universal (NBR 950/2015);	21 a 59 63 a 68 83 91, 92 101 a 106 109, 110 113 a 128
e) propor melhorias e adaptações necessárias à UFPEL, para atender as necessidades dos discentes com deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física;	Não se aplica
f) elaborar um <i>check-list</i> para a UFPEL, com vistas a identificar as condições de acessibilidade para PCD, nos campi da Instituição.	Não se aplica

Elaborado pelo autor

Para ter acesso aos alunos (as), teve-se apoio do NAI que forneceu a melhor maneira de contato e forma adequada para a realização dos contatos, para que se pudesse adaptar a pesquisa às condições físicas e intelectuais dos participantes. Quando necessário, os encontros foram previamente agendados e o preenchimento dos questionários foram realizados presencialmente ou, então, por meio digital através do programa Google Forms e dos e-mails dos alunos (as). Realizou-se a coleta de dados nos meses de março e abril/2019.

Conforme Minayo (1993), na pesquisa qualitativa o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou quantas vezes uma variável aparece, mas sim na qualidade em que elas se apresentam, ou seja, como as coisas acontecem. Dessa forma, entende-se que muitos dos aspectos envolvidos em uma pesquisa qualitativa não são controláveis, mas difíceis de serem interpretados, generalizados e reproduzidos, uma vez que os sujeitos participantes irão agir segundo seus valores, sentimentos, experiências, cultura e outros (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006).

Freitas e Jabbour (2011, p. 9), enfatizam que:

Nada impede que o pesquisador, em estudo de casos, inicie a investigação com uma pesquisa qualitativa e não obstante, se necessário, finalize a investigação validando as evidências obtidas por meio de uma pesquisa quantitativa. (FREITAS, JABBOUR, 2011, p. 9)

Para Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015), apesar da pesquisa trazer dados numéricos e percentuais, portanto, com características inicialmente quantitativas, se configura como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que a análise desenvolvida acerca dos dados auferidos foca na interpretação e não na quantificação; enfatiza a subjetividade; tem maior interesse pelo processo do que pelos resultados; o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e também é influenciado por ela; a amostra é geralmente pequena; a análise dos dados é interpretativa e descritiva; os resultados são situacionais e limitados ao contexto.

Segundo Bruning, Godri e Takahashi (2018), a técnica de triangulação proposta por Triviños (1987) diferencia-se das demais estudadas por eles (EISENHARDT, 1989; MERRIAM, 1998; CRESWELL, 2007; DENZIN, LINCOLN E NETZ, 2007; FLICK, 2009; ANGROSINO, 2009; YIN, 2010; BLUHM *et al*, 2011; CORAIOLA *et al*, 2013), pois propõe uma triangulação por meio de diferentes níveis de análise que compõem um mesmo fenômeno. Para o autor, a técnica de triangulação:

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Desse modo, Triviños (1987) propõe que a coleta e análise de dados sobre um determinado tema ou sujeito abordem três níveis distintos: (i) os processos e produtos elaborados pelo pesquisador e centrados no sujeito (p. ex.: entrevistas, questionários); (ii) os elementos produzidos pelo meio em que o sujeito está inserido (p. ex.: documentos institucionais, imagens); e (iii) os processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito, aqui relacionados principalmente ao modo de produção vigente, suas forças e relações de produção (TRIVIÑOS, 1987).

Após todos esses procedimentos de tratamento dos dados coletados, procedeu-se à análise e interpretação dos mesmos com vistas a responder aos objetivos do presente estudo. Tais temas foram abordados nas Seções que se sucedem. A seção 3.3 aborda a sistemática de definição da população amostral, ou seja, como foi feita a seleção dos participantes.

3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA: SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Desde o primeiro momento, o estudo teve como objetivo avaliar o nível de satisfação dos alunos com deficiência, com relação à acessibilidade existente em todos os campi da UFPEL, levando-se em conta as características de dispersão das unidades acadêmicas e administrativas que integram a instituição.

Para obtenção dos dados referentes aos alunos participantes desta pesquisa, buscou-se um primeiro contato em 16 de outubro de 2018, via correio eletrônico, com a Chefia do NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, setor subordinado à Coordenação de Inclusão e Diversidade (CID), do Gabinete do Reitor, solicitando agendamento de reunião para a apresentação de uma proposta de estudo que viesse a contribuir com o trabalho desenvolvido pela equipe do NAI. Não havendo retorno, foi reenviada nova solicitação, em 18 de outubro de 2018.

Ainda sem êxito na comunicação com o NAI, reiterou-se a petição, em 29 de outubro de 2018. Desta feita, foi possível o agendamento da reunião, o que ocorreu em primeiro de novembro do mesmo ano, com a presença do pesquisador, Orientadora e Chefia do Núcleo, na sede do Núcleo, Rua Almirante Barroso, nº 1202, Bairro Centro, Pelotas/RS. Nessa ocasião, apresentadas as premissas do trabalho, recebeu-se o aval da gestora do setor, assim como a disponibilidade de assistência no que fosse de sua competência.

Subsequentemente, em 07 de novembro de 2018, fez-se uma solicitação ao NAI para que disponibilizasse dados a respeito dos alunos com deficiência atendidos pelo Núcleo ou, então, orientasse a que setor recorrer para obtenção dos mesmos. No dia seguinte (08 de novembro) houve resposta, informando que a solicitação deveria partir da Orientação, o que foi providenciado em 12 de dezembro de 2018.

Em decorrência de período de recesso e férias, por fim, em 08 de fevereiro de 2019, recebeu-se a listagem com os dados pessoais dos discentes, a partir da qual foi possível proceder-se à coleta de dados propriamente dita.

Cabe esclarecer que a obtenção das informações demandou do pesquisador persistência, considerando a dificuldade de comunicação e retorno dos elementos solicitados junto ao NAI, muito por conta do receio de invasão de privacidade dos participantes.

De posse da relação repassada pelo NAI, da qual constavam inicialmente os nomes, endereços eletrônicos e telefones para contato de cento e dezessete estudantes de Graduação, tornou-se necessária a aplicação de uma filtragem com vistas à seleção de um grupo mais específico de discentes cuja representatividade atendesse os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, contemplasse as necessidades de acessibilidade mais comuns a toda coletividade acadêmica.

Por conseguinte, do quadro inicial, delimitou-se a população-alvo nos três maiores grupos (deficiência visual, auditiva e/ou física, nos mais variados graus de acometimento) por tratarem-se dos que apresentam maior expressividade numérica dentre os discentes com deficiência matriculados em cursos de graduação na UFPEL.

Estudos realizados por Morejón (2009) em cinco Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), apontam que há uma predominância de matrículas de alunos com deficiência física em relação às demais categorias de deficiência. Tal dado pode ser explicado, de acordo com a autora, pelo fato de que alunos com deficiência física não apresentam limitações sensoriais e mentais – o que facilitaria o ingresso dos mesmos em instituições de ensino superior, cujos processos de seleção para o ingresso ainda exige dos candidatos a realização de provas meramente lógicas, oriundas de um ensino ainda tradicional.

Como parâmetro para tal delimitação, utilizou-se o cadastro de alunos atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, pois de um universo de cento e dezessete discentes acompanhados, setenta e quatro se enquadram nas deficiências citadas (deficiência visual, auditiva e/ou física), refletindo-se em 63% do total de atendidos pelo setor. Dos alunos relacionados foi buscado contato inicial através de telefone e/ou meio eletrônico (e-mail).

Nas primeiras experimentações de contato, em 16 e 17 de fevereiro de 2019, foi enviado um único e-mail endereçado a todos os alunos listados: vinte e quatro com baixa visão, dois com visão monocular, seis com cegueira, cinco com perda auditiva moderada ou severa, três com surdez (perda auditiva bilateral total) e trinta e quatro com alguma deficiência física tipificada no rol descrito no Art. 5º do Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004) e CID (OMS, 2003). Deste modo, o retorno foi pouco significativo.

Numa segunda tentativa, em 25 de fevereiro de 2019, optou-se por enviar as correspondências individualmente, nome por nome, na intenção de transmitir um caráter mais pessoal ao contato. Assim, obteve-se uma atenção mais expressiva do público-alvo, mas ainda não o suficiente para alcançar o número de amostras que demonstrasse a legitimidade da pesquisa.

Para Levin (1987), de maneira geral, o pesquisador trabalha com tempo e recursos limitados e, portanto, são raras as vezes em que pode trabalhar com todos os elementos de uma população. Neste aspecto, o pesquisador pode estudar um pequeno grupo de indivíduos retirados da população. Este grupo denomina-se amostra e o processo de escolha desses indivíduos é denominado amostragem.

Mourão Junior (2009), esclarece que em experimentos com seres humanos, onde a variabilidade é bem maior em função da individualidade biológica de cada um, e muitas vezes não se conseguem amostras tão homogêneas e bem controladas, um n amostral de 15 sujeitos pode ser suficiente. No entanto, sendo possível atingir um grupo de 30 sujeitos, não será necessário se preocupar com a distribuição das amostras, pois um importante fundamento matemático denominado Teorema Central do Limite, garante que “com um n em torno de 30 as médias amostrais apresentam uma distribuição que tende à distribuição normal, independentemente da forma da distribuição da amostra em si” (MOURÃO JUNIOR, 2009, p. 28).

No caso desta pesquisa partiu-se de uma população de setenta e quatro discentes com DF, DV ou DA, matriculados em cursos de graduação da UFPEL e cadastrados no NAI. Estabelecendo-se uma margem de erro amostral em 10% e considerando-se um nível de confiança de 90%, obteve-se uma amostra populacional mínima aceitável de trinta respondentes.

Nesse ínterim, em concomitância com os demais meios, empreendeu-se o emprego das redes sociais como investida final para apresentar a pesquisa aos demais estudantes.

A eficácia desta ferramenta foi imediata e, logo, possibilitou a conversação entre o pesquisador e a população amostral e, por conseguinte, o atingimento da meta de entrevistas válidas, ou seja, trinta participantes, conforme Mourão Junior (2009).

A amostra que este estudo focou para a consecução dos objetivos foi composta de trinta alunos com deficiência visual, auditiva e/ou física, com atendimento especializado junto ao NAI, que participaram livremente das entrevistas. Estes foram identificados por suas iniciais do nome, como forma de manutenção do sigilo e confidencialidade das informações pessoais. O Quadro 8 apresenta um compêndio das principais informações sobre os participantes pesquisados.

Quadro 8 – Amostra: as 30 PCD, alunos que participaram do estudo, vinculados ao NAI

ORDEM	ENTREVISTADO (INICIAIS)	CURSO	(*) ÁREAS DO CONHECIMENTO	DEFICIÊNCIA/NEE	FORMATO DE RESPOSTA
1	DRF	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência física: Fraturas envolvendo regiões múltiplas de um membro inferior	Word (e-mail)
2	GBK	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: cegueira	Google Forms (preenchimento presencial)
3	LKL	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência auditiva: Surdez	Word (e-mail)
4	ALB	Agronomia	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Deficiência Física: Paralisia Cerebral	Google Forms
5	DHK	Agronomia	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Deficiência física: Atrofia muscular do lado esquerdo	Google Forms
6	EM	Ciências Biológicas (Bacharelado)	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Deficiência visual: Baixa visão	Google Forms
7	ABV	Cinema	LÍNGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	Deficiência visual: Baixa visão	Google Forms (preenchimento presencial)

8	FHO	Direito	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência Física: Distrofia Muscular com paraplegia	Google Forms
9	LSG	Direito	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência física: Sequela de Paralisia Cerebral – distúrbio do movimento	Google Forms
10	RCF	Direito	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência física: hidrocefalia congênitas com déficit de equilíbrio e coordenação motora	Google Forms
11	TSS	Direito	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: Baixa visão	Google Forms
12	ANN	Engenharia da Computação	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Deficiência Física: Paralisia Cerebral, cadeirante, não fala	Google Forms
13	WRB	Engenharia da Computação	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Deficiência física: hemofilia grave e artropatia hemofílica com limitação dos movimentos dos cotovelos direito e esquerdo e tornozelo esquerdo	Word (e-mail)
14	VS	Engenharia de Produção	ENGENHARIAS	Deficiência visual: cegueira em um olho - visão monocular	Google Forms
15	ECS	Engenharia de Materiais	ENGENHARIAS	Deficiência física: Lesões do Plexo Braxial por sequelas de Paralisia Cerebral	Google Forms
16	OSE	Engenharia de Materiais	ENGENHARIAS	Deficiência física: Mobilidade reduzida mão esquerda por queimadura de 3º grau	Google Forms
17	LFS	Engenharia de Produção	ENGENHARIAS	Deficiência física: Sequela de Paralisia Cerebral no membro superior esquerdo	Google Forms
18	JHH	Filosofia	CIÊNCIAS HUMANAS	Deficiência física: amputação do membro inferior esquerdo	Google Forms
19	RJSF	História Bacharelado	CIÊNCIAS HUMANAS	Deficiência visual: cegueira	Google Forms
20	RCV	Hotelaria	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência física: escoliose lombar levoconvexa, discopatia.	Google Forms
21	SLS	Jornalismo	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: cegueira em ambos os olhos, sem percepção de luz, por glaucoma congênito	Google Forms
22	GMP	Letras-Português/ Inglês	LINGUISTICA, LETRAS E ARTES	Deficiência Visual: Baixa visão	Google Forms
23	RTS	Med. Veterinária	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Deficiência visual: Baixa visão	Google Forms
24	MGF	Nutrição	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência física: no joelho esquerdo – uso de muletas	Google Forms
25	PDN	Nutrição	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência visual: Visão monocular/TDHA	Google Forms (preenchimento presencial)

26	CARV	Processos Gerenciais	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: Baixa Visão	Google Forms (preenchimento presencial)
27	AMQ	Psicologia	CIÊNCIAS HUMANAS	Deficiência Visual: Baixa Visão Profunda.	Google Forms
28	AKA	Terapia Ocupacional	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência Física: hemiplegia espática, epilepsia e sequelas de hemorragia cerebral	Google Forms (preenchimento presencial)
29	VABF	Terapia Ocupacional	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência física: Espondilite Anquilosante	Google Forms
30	VPSD	Zootecnia	CIÊNCIAS AGRÁRIAS	Deficiência visual: baixa visão	Google Forms

Fonte: NAI/UFPEL (2018), elaborado pelo autor.

(*) ÁREAS DO CONHECIMENTO, segundo classificação CAPES e CNPq (2019)

Sobre a divisão do número de matrículas por Área de Conhecimento (CAPES, 2019; CNPq, 2019), ressalta-se que a área do conhecimento que mais possui matrícula de alunos autodeclarados com deficiência é a de Ciências Sociais Aplicadas com dez matrículas (cinco alunos com deficiência física, quatro alunos com deficiência visual e um com deficiência auditiva), seguida pela área de Engenharias com quatro matrículas (três alunos com DF e um aluno com DV), Ciências Agrárias com quatro matrículas (dois alunos com DF e dois alunos com DV), Ciências da Saúde com quatro matrículas (dois alunos com DF e dois alunos com DV), Ciências Humanas com três matrículas (um aluno com DF e dois alunos com DV), Ciências Exatas e da Terra com duas matrículas (dois alunos com DF), Linguística Letras e Artes com duas matrículas (dois alunos com DV) e Ciências Biológicas com uma matrícula (um aluno com DV) (UFPEL/2019).

Segundo a CAPES (2019), a classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia.

Observou-se também que estudantes com deficiência física (dezesseis) e com deficiência visual (treze) demonstraram maior interesse em participar da pesquisa, conforme ilustram os números de respondentes. Por outro lado, discentes com deficiência auditiva (um), tiveram uma participação pouco expressiva.

A próxima seção (3.4) revela informações a respeito do instrumento de pesquisa adotado neste trabalho: questionário aferido por escala de Likert.

3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO – QUESTIONÁRIO

Na área das ciências sociais é comum o emprego de instrumentos variados para medir a realidade sobre um objeto em estudo. Para realizar essas mensurações, os pesquisadores precisam desenvolver instrumentos adequados para que as medidas correspondam efetivamente ao que se deseja medir (possuir validade) e para que o erro amostral seja o menor possível (aumentar a confiabilidade) diante dos recursos disponíveis, e desta forma os resultados das medidas sejam um reflexo da realidade (COTE; BUCKLEY, 1988 apud VIEIRA; DALMORO, 2008).

A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e se consolidou como a escala mais usada em pesquisas de opinião (CUNHA, 2007). Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao indivíduo a ser avaliado que manifeste seu grau de concordância desde, por exemplo, o *discordo totalmente* (nível 1), até o *concordo totalmente* (nível 5, 7 ou 11).

Na coleta de dados desta pesquisa, optou-se por utilizar a escala desenvolvida por Guerreiro (2011), testada e validada por Corrêa (2014) e Baú (2015), em que os participantes indicaram o seu nível de satisfação, atribuindo notas entre 1 e 7, sendo solicitada justificativa pela nota atribuída.

Fundamentado no modelo desenvolvido por Likert, o instrumento específico desenvolvido por Guerreiro (2011) denominou-se Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA e tem como objetivo avaliar o nível de satisfação quanto à acessibilidade a diversos ambientes. Para adequar-se à realidade da Instituição em estudo (no caso, a UFPEL) e melhor atender os objetivos propostos, o instrumento sofreu modificações pelo autor (ANEXO A). Esse procedimento diferenciou-se do procedimento de Guerreiro (2011), que usou a escala como uma entrevista estruturada.

Para a pesquisa foi utilizada a parte “A”, que se refere aos Dados Gerais do entrevistado e a parte “C”, que contém a Escala de Satisfação e Atitudes, composta de quarenta e duas questões, sendo estas separadas em quatro categorias: satisfação estrutural, satisfação operacional, satisfação psicoafetiva e atitudes diante de obstáculos, de acordo com compêndio apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Matriz de Especificações

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	Nº DE QUESTÕES	QUESTÕES
Satisfação Estrutural	Satisfação com a estrutura dos <i>campi</i> , compreendendo, via internas de circulação, acesso aos prédios e a determinados ambientes	16	1 a 16
Satisfação Operacional	Satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação, bem como, os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo	11	17 a 27
Satisfação Psicoafetiva	Satisfação do aluno com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição	7	28 a 34
Atitudes diante de Obstáculos	Comportamento diante das barreiras	8	35 a 42

Fonte: GUERREIRO, ALMEIDA, SILVA FILHO (2014), elaborado pelo autor.

A questão 43 foi deixada aberta para manifestações e sugestões relacionadas à temática e que não tivessem sido abordadas anteriormente no desenvolvimento do questionário.

As questões 44 e 45 referem-se diretamente à compreensão sobre o tópico Desenho Universal e os Sete Princípios que o norteiam. Constituem-se em oportunidade de verificar o conhecimento dos participantes com referência ao tema, assim como, despertar o interesse científico para algo que pode trazer benefícios, não só aos deficientes físicos, mas a toda sociedade.

Ato contínuo, na Seção 3.5 são apresentados os processos adotados na coleta das informações.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para realizar esta etapa foi necessário ouvir os acadêmicos por meio de questionários. As respostas aos questionários proporcionaram a detenção de informações vivenciadas pelos entrevistados. Para isso, o primeiro contato com os alunos ocorreu no mês de fevereiro de 2019. Após a apresentação pessoal do pesquisador, os mesmos foram informados dos objetivos da pesquisa.

Os questionários foram aplicados em formato semiestruturado, ou seja, durante o preenchimento o participante podia complementar outras questões pertinentes ou novas informações (MANZINI, 2004). A partir disso, foram facultadas aos participantes três maneiras diferentes de responder aos questionamentos: i) presencialmente; ii) pelo preenchimento do formulário digital disponibilizado no aplicativo Formulários Google (*Google Forms*); iii) ou ainda, pelo preenchimento do questionário em formato Word (MICROSOFT, 2007), disponibilizado por correio

eletrônico (e-mail). Dos trinta participantes, apenas cinco preferiram responder presencialmente, vinte e dois preferiram responder por meio do aplicativo Google Forms e três optaram por preencher em documento Word e enviar via correio eletrônico.

Para os encontros presenciais com os alunos que solicitaram auxílio no preenchimento do questionário, foram agendados dia, hora e local para as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Todos os encontros presenciais foram realizados nas dependências da própria universidade e em local reservado. Antes de iniciar cada conversa, foram apresentadas aos entrevistados explicações sobre os objetivos da pesquisa, solicitando a participação do aluno e garantindo o sigilo das informações, seguido pelo instrumento escolhido para a referida pesquisa.

Nos preenchimentos presenciais, para avaliar cada item, o mesmo era lido em voz alta e o aluno indicava o nível de satisfação (de 1 a 7). A escala utilizada no estudo é composta de 42 itens com opção de resposta numa graduação que varia de 1 a 7 pontos de escolha, considerando a seguinte pontuação: satisfeito (7); tendendo a satisfação (5 a 6); tendendo a insatisfação (2 a 4) e insatisfeito (1).

No momento da indicação da nota, também se perguntou qual a razão pelo qual eles estavam atribuindo aquela nota ao item. Esse último procedimento foi uma adaptação da aplicação da escala original, no qual se usa a escala e completa-se com perguntas para aferir as razões daquela nota. No final, os participantes tiveram a oportunidade de complementar os questionamentos com sugestões ou comentários referentes à acessibilidade nos diversos ambientes da Universidade, não abordados na escala.

A duração dos encontros presenciais (total de cinco) foi bastante heterogênea, levando-se em conta as peculiaridades físicas e emocionais dos entrevistados. Com AKA, por exemplo, não foram necessários mais do que 45 minutos para o fechamento do questionário. Algumas foram longas, ultrapassando 60 minutos (ABV e PDN), quando o entrevistado se prolongava a respeito das necessidades da deficiência ou de algum incidente ocorrido durante a sua vida acadêmica no ensino superior. Nos casos de discentes com deficiência visual mais severa que também solicitaram encontro presencial, como foram os casos de GBK e CARV, as entrevistas demandaram mais tempo, chegando a mais de 90 minutos, haja vista ter sido necessário proceder-se à leitura em voz alta de cada questão

individualmente, esclarecendo dúvidas quanto a interpretação da pergunta e orientando os entrevistados sobre a graduação da escala numérica.

Encerrando este capítulo, a Seção 3.6 mostra as técnicas procedimentais utilizadas para o tratamento e análise dos dados.

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As respostas aos questionários quanto aos dados pessoais, socioeconômicos, conhecimento da legislação específica sobre acessibilidade, assim como as respostas referentes aos itens indicadores de satisfação e atitudes foram catalogadas com o uso do questionário elaborado no programa Google Forms e armazenadas no programa *Excel*. Realizou-se, então, a transcrição das entrevistas para arquivo em programa *Word* e leituras sucessivas, a fim de sistematizar as informações e melhor organizar os dados para posterior análise à luz da literatura, respaldada na técnica de triangulação de dados de Triviños (1987).

De acordo com Frei (2017), o aplicativo Formulários Google tem como objetivo a criação de questionários online usados para construir avaliações, sendo considerado um processo fácil e intuitivo, que proporciona a automatização de design ao trazer vários estilos de perguntas pré-elaboradas.

Para Mathias e Sakai (2013), nas pesquisas em geral, utilizam-se perguntas com respostas fechadas com opções únicas ou múltiplas e respostas por escala numérica. O aplicativo Google Forms possibilita tornarem-se as perguntas obrigatórias, de modo que o questionário só poderá ser enviado se todas as questões obrigatórias estiverem respondidas. O formulário construído pode ser disponibilizado através de um endereço eletrônico e, quando preenchido pelos respondentes, as respostas aparecem imediatamente na página do Google Forms do usuário criador.

Frei (2017) destaca também que essa é uma das principais vantagens no uso do aplicativo Formulários Google: a visualização imediata dos dados coletados. Por fim, os resultados obtidos após o preenchimento dos questionários podem ser facilmente exportados para planilhas eletrônicas.

No instrumento de pesquisa adotado, tem-se 42 perguntas divididas em quatro fatores: as 16 primeiras perguntas são referentes à Satisfação Estrutural; de 17 até 27 referem-se à Satisfação Operacional; de 28 até 34 dizem respeito à

Satisfação Psicoafetiva; e de 35 até 42 são relativas a Atitudes Diante de Obstáculos.

Outra estratégia utilizada foi a fotografia, quando os alunos citavam alguma barreira passível de registro fotográfico. Assim, de acordo com Guerreiro (2011), Castro (2011), Santos (2013) e Corrêa (2014), durante a pesquisa na universidade, foi possível registrar exemplarmente alguns exemplos de acessibilidade, ou falta dela, por meio de fotografias. O registro visual proporcionou documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado pelos alunos com deficiência.

Os locais e os elementos arquitetônicos indicados nos questionários foram fotografados e comparados com as normas vigentes sobre acessibilidade. Para isso, foi utilizada a câmera fotográfica do aparelho de telefonia celular (smartphone) do pesquisador. Devido a sua representatividade populacional, as respostas dos alunos com deficiência visual e física, foram determinantes na apresentação dos resultados.

Devido às particularidades da UFPEL em apresentar-se como uma instituição com características *multi-campi*, optou-se por fazer o diagnóstico sobre o Desenho Universal (NBR 9050) na UFPEL, utilizando-se as informações referentes aos dez estudantes que frequentam cursos de graduação sediados no Campus Anglo, tendo como premissa tratar-se de um ambiente de construção consideravelmente recente (inaugurado em 8 de agosto de 2008) e que, portanto, deveria apresentar condições de acessibilidade dentro das normas, conforme estabelece o Decreto nº 5.296/2004. Além disso, por ser o local onde se concentra a administração central da universidade (Reitoria, Pró-Reitorias), invariavelmente, a maioria dos estudantes acaba por fazer uso ocasionalmente de suas instalações, deparando-se com os obstáculos ali existentes.

Assim, definidos e executados os procedimentos metodológicos da pesquisa, o passo seguinte foi apresentar o diagnóstico da situação encontrada. O Capítulo 4 expõe os resultados obtidos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As informações obtidas nos questionários foram catalogadas e armazenadas em tabelas, contendo todos os dados qualitativos relativos às respostas abertas e semi-abertas da população amostral. Dessa maneira, foi exequível realizar-se uma pré-análise dos dados, com vistas à formatação sequencial da exposição dos resultados.

Primeiramente, na Seção 4.1 serão apresentados os dados gerais de caracterização de todos os trinta respondentes, como: gênero, faixa etária, a escolaridade, o tipo de escola que frequentaram, o seu curso mais atual, os tipos de deficiência, os recursos que utilizavam para se locomover e comunicar e o seu conhecimento da legislação sobre a acessibilidade. Esta etapa objetivou reconhecer as variáveis sociológicas e econômicas das PCD inscritas nos cursos de graduação da UFPEL, independente do campus de convivência.

Posteriormente, na Seção 4.2 apresenta-se o nível de satisfação dos trinta estudantes participantes, pressupondo-se as condições de acessibilidade encontradas. Para os dados qualitativos, oriundos das perguntas ao entrevistado em relação à nota atribuída na escala, as respostas foram transcritas, na íntegra, no programa Microsoft Office Word (MICROSOFT, 2007), para análise por meio da técnica de triangulação de dados de Triviños (1987).

A Seção 4.3 trata da questão do Desenho Universal na UFPEL, delimitando-se a população sob investigação aos dez alunos com deficiência que frequentam regularmente cursos sediados no Campus Anglo, cujas características de localização, acesso e infraestrutura puderam ser observadas e parametrizadas para servir de arquétipo em outras intervenções.

Os dados foram analisados e discutidos com a literatura estudada.

A seguir, discute-se na seção 4.1 o perfil socioeconômico e o conhecimento da legislação aplicada à acessibilidade, da população de alunos com deficiência da UFPEL, que participaram desta pesquisa.

4.1 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERFIL SOCIOECONÔMICO E CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE À ACESSIBILIDADE

Com a utilização da escala ESA (GUERREIRO, 2011) foi possível identificar algumas características dos participantes entrevistados. As respostas obtidas sobre os dados pessoais, bem como dos demais itens da escala foram armazenadas no programa Microsoft Office Excel (MICROSOFT, 2007).

A primeira característica trata-se da prevalência de participação de alunos do sexo masculino (dezessete) em relação a alunos do sexo feminino (treze), correspondendo, respectivamente, a 57% e 43% do grupo de estudo.

No exame do perfil da amostra quanto ao gênero e tipo de deficiência, constata-se a existência de simetria quando se compara o número de participantes com deficiência física: oito do gênero masculino e oito do feminino. Quanto aos que apresentam deficiência visual, verifica-se prevalência do gênero masculino (oito), contra apenas cinco do feminino. Quanto à deficiência auditiva, teve-se a participação de apenas um aluno, sendo este do sexo masculino.

Outro fator significativo levado em consideração foi a relação naturalidade (local de nascimento) e local de residência. Explorando-se os dados obtidos, observa-se a prevalência da Região Sul do Estado como sendo o local de origem dos alunos: vinte e oito estudantes oriundos de cidades como Pelotas (dezessete), Canguçu (dois), São Lourenço do Sul (três), Morro Redondo (um), Arroio Grande (um), Pinheiro Machado (três) e Pedras Altas (um). Apenas dois discentes são de fora da região: um da Região Central do Estado (Venâncio Aires) e outro originário de Araranguá, Santa Catarina.

Quanto ao quesito residência, vinte e quatro disseram morar integralmente na cidade sede, dois disseram permanecer durante a semana na cidade sede em casa de parentes e nos fins de semana se deslocam para suas cidades de residência e quatro disseram continuar morando em suas cidades natais, deslocando-se diariamente para assistir as aulas. Diante disso, denota-se uma demanda para que a frota de transporte coletivo, urbano e intermunicipal, disponha das condições de acessibilidade necessárias para bem atender esse público.

A faixa etária predominante entre os participantes delimita-se entre 21 e 25 anos (dezoito alunos), existindo ainda seis estudantes com 20 anos ou menos e seis

acima dos 25 anos. Além disso, o estado civil da amostra é uniformemente de solteiros (100%).

Identificou-se ainda que a maioria dos participantes entrevistados está estudando para adquirir uma profissão. Dentre os cinco participantes que já tinham uma profissão, três (VS, LFS, DRF) declararam ter vínculo empregatício no momento em que a entrevista foi realizada. A estudante que se declarou ser “cuidadora de idosos” (AKA) informou que o exercício da profissão é esporádico, não configurando vínculo empregatício pleno. Já a assistente social (FHO) declarou não estar exercendo sua atividade profissional no momento.

Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes (vinte e nove) relatou que estava em busca de concluir seu primeiro curso de graduação. Apenas uma participante relatou que estava terminando o seu segundo curso de nível superior (FHO).

A escola regular pública foi o tipo de escola do Ensino Médio mais frequentada pelos entrevistados (vinte e sete participantes); três relataram ter estudado em escola regular particular (ANN, ES, ALB). O mesmo foi observado nas pesquisas de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015), ou seja, com a maioria realizando sua escolarização em escola regular pública, com apoio de sala de recursos ou serviços especializados, quando necessários e/ou existentes. Diante destes dados, denota-se que essa hegemonia do ensino público encontra relação direta com a baixa renda familiar - até três salários mínimos - da maior parte dos averiguados (66,6%).

No quesito que relaciona a fase de vida do aluno quanto à manifestação da deficiência, a investigação demonstrou que o aparecimento da deficiência no elenco observado se deu, na sua maioria (vinte e um estudantes), no período pré e perinatal, compreendido entre a 28ª semana de gestação e o 7º dia de vida do recém-nascido (LANSKI *et al*, 2014). Consoante com Guerreiro (2011), essas informações também podem ser indicadores para políticas de saúde pública. Apenas um estudante (DRF) informou ter se tornado deficiente na fase adulta, em virtude de acidente de trabalho.

Com relação aos recursos utilizados para deslocamento, dos trinta participantes originais desta pesquisa, sete utilizavam alguns recursos de tecnologia assistiva, sendo: três utilizam cadeira de rodas (FHO, ANN, RCF), três utilizam bengalas (BGK, SLS, RJSF) e um utiliza muletas (MGF). Os demais, mesmo

apresentando algum grau de dificuldade de locomoção, relataram não fazer uso de tecnologias assistivas. A expressão Tecnologia Assistiva é frequentemente utilizada na língua portuguesa conjuntamente com as expressões “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, na maioria das vezes como sinônimos.

A NBR 9050/2015 define o termo “ajudas técnicas” como:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ABNT, 2015, p. 3).

Conforme Bersch (2017), a tecnologia assistiva deve ser entendida como um auxílio para ampliar uma habilidade funcional deficitária ou possibilitar a realização da função desejada, da qual a pessoa se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Pode-se então dizer que o objetivo maior da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência “maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (BERSCH, 2017, p. 2).

Ratificando esses entendimentos, Galvão Filho *et al* (2009), adotam a seguinte formulação para o conceito de tecnologia assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO *et al.*, 2009, p. 26)

O conhecimento a respeito da legislação brasileira sobre acessibilidade é bem variado, com tendência de moderado a baixo. Dentre os trinta participantes entrevistados, apenas sete relataram conhecer muito sobre essa legislação, treze relataram conhecer pouco e dez relataram não conhecer. Esse baixo conhecimento da legislação que trata das questões dos direitos da pessoa com deficiência também foi identificado por Corrêa (2014) em sua pesquisa sobre acessibilidade.

Comparando com achados de outras pesquisas (MAZZONNI, 2003; GUERREIRO, 2011; CASTRO, 2011; CORRÊA, 2014; BAÚ, 2015), observa-se que o nível de conhecimento está relacionado à necessidade e ao interesse pessoal,

bem como ao envolvimento com a causa dos direitos da pessoa com deficiência. Esses dados mostram que o empoderamento do aluno com deficiência influencia no seu grau de satisfação.

Os sete participantes que relataram ter um bom conhecimento sobre a temática declararam que a necessidade de conhecer a legislação brasileira sobre acessibilidade deveu-se, principalmente, ao interesse em salvaguardar seus direitos no que tange à cidadania, educação, saúde e trabalho. Dentre estes, dois alunos (PDN e RCF) disseram ter intenção de desenvolver trabalhos na área de políticas inclusivas e, portanto, estão lendo bastante sobre isso.

Além do conhecimento sobre a legislação brasileira relativa à acessibilidade, foi perguntado também, se conheciam a NBR 9050 da ABNT (BRASIL, 2004). Com a análise dos dados, pode-se identificar que apenas um participante (RS) relatou conhecer a NBR 9050 da ABNT (BRASIL, 2004). A grande maioria declarou ter pouca informação ou, simplesmente, total desconhecimento sobre o assunto, corroborando os achados de Mazzonni (2003), Guerreiro (2011), Castro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015), que relacionaram o nível de conhecimento sobre legislação com o interesse pessoal e o envolvimento com a causa dos direitos da pessoa com deficiência.

Para Maciel (2000, p. 53), a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema, “transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas.” Conforme a autora, essa situação se intensifica junto aos mais carentes, pois a falta de recursos econômicos diminui as chances de valorização de seu potencial e habilidades nas suas comunidades que, por sua vez, possuem pouco esclarecimento a respeito das deficiências.

Diante desse fato, foi oportuno informar sobre o que se referia essa norma. Assim o pesquisador esclareceu que essa norma é um documento que informa sobre as medidas e sobre os elementos que os espaços precisam conter, a fim de se tornarem acessíveis. Além disso, foi explicado que essa era a norma técnica brasileira, utilizada para a construção ou adaptação de um determinado espaço.

Como a NBR 9050 é uma norma técnica específica, geralmente quem dela tem conhecimento são as pessoas que atuam em entidades ligadas à defesa da pessoa com deficiência. Embora essa norma seja pouco conhecida, ela é citada nas

legislações que tratam da acessibilidade para a pessoa com deficiência, como é o caso da discente RS. A seção 4.2 trata da satisfação da PCD na UFPEL.

4.2 SATISFAÇÃO E ATITUDES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPEL

De acordo com Baú (2015), com o comprometimento efetivo da pessoa com deficiência, as prioridades que envolvem alterações de nível estrutural, assim como a identificação de pontos que comprometam sua segurança e dificultem sua autonomia, podem ser devidamente reconhecidas. Por isso, o posicionamento do aluno é tão relevante.

Alguns itens não foram respondidos por não se enquadrarem na necessidade específica do aluno, por exemplo: um aluno que utiliza cadeira de rodas não pode subir escada, então a resposta do item específico sobre escada é “não se aplica”, ressaltando que essa opção era feita pelo próprio respondente.

Considerando-se o cômputo total de respondentes (trinta), obtiveram-se os seguintes resultados gerais, de acordo com cada categoria da Escala de Satisfação e Atitudes de Guerreiro (2011), apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Escala de Satisfação e Atitudes

SATISFAÇÃO ESTRUTURAL: Satisfação com a estrutura dos <i>campi</i>, compreendendo, via internas de circulação, acesso aos prédios e a determinados ambientes.								
SATISFAÇÃO OPERACIONAL: Satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação, bem como, os recursos disponibilizados, desde o processo seletivo.								
SATISFAÇÃO PSICOAFETIVA: Satisfação do aluno com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição.								
ATITUDES DIANTE DE OBSTÁCULOS: Comportamento diante das barreiras.								
ITENS	Nº DE RESPOSTAS EM CADA GRAU DA ESCALA							TOTAL DE RESPOSTAS
	1	2	3	4	5	6	7	
1. O trajeto desde a entrada do Campus (ou prédio) onde estudo até a minha sala de aula é (considerar o percurso mais comum)				6	3	9	11	29
2. Atravessar as vias internas no Campus é	1		2	3	1	6	17	30
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são	2	1			8	4	12	27
4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são	2	2	1	5	2	7	11	30
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são	4	1	1	7	3	7	7	30

6. Os elevadores que eu utilizo são	1	1	2	4	1	2	19	30
7. Os espaços para movimentação dentro das salas de aula são	1	2	1	2	3	6	15	30
8. O mobiliário escolar (cadeiras, classes) colocados a minha disposição são		2		1	3	8	16	30
9. As portas de acesso às salas de aula são		1	2	3	3	3	18	30
10. Os sanitários que utilizo são		1	1	1	1	5	21	30
11. A acessibilidade aos bebedouros é	1			1	2	6	20	30
12. O caminho até a Biblioteca principal e/ou setorial é	1	1	1	2	1	5	19	30
13. O caminho até o restaurante universitário é	1	1	3	2	2	5	16	30
14. O caminho até áreas de lazer (áreas arborizadas, áreas de convivência), é	1	1	1	2	2	6	17	30
15. O caminho até os serviços bancários (caixas eletrônicos) é	1	1	1	9	3	6	9	30
16. O caminho até os serviços de alimentação (cantina/lanchonete) é	2	1	2	3	3	5	14	30
17. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de vestibular para ingresso na UFPEL foram	2			7	1	1	19	30
18. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são	2	1		8	5	3	11	30
19. Devido à minha deficiência preciso de auxílio de terceiros para me locomover	2	1	1	2	4	2	18	30
20. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas no entorno e/ou dentro do Campus (ou prédio) em que estudo	1	1	1	1	1		25	30
21. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é	2	2		7	4	1	14	30
23. Os conteúdos ministrados e os materiais disponibilizados pelos professores no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou por e-mail estão adequados para a minha compreensão	4	1		6	4	2	13	30
24. O recurso humano oferecido na Biblioteca é	1	1		6	4	1	17	30
25. Os recursos materiais disponibilizados na Biblioteca são	5		1	1	2	1	20	30
26. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes	6		2	1	2	3	16	30
27. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos é	4			5	4	3	14	30
28. Minhas expectativas antes de entrar na Instituição, como aluno, eram				3	3	6	18	30
29. Minhas expectativas depois de entrar na Instituição, como aluno, são		2	1	1	6	6	14	30
30. É constrangedor me deslocar nos ambientes universitários	2	1	1	1		5	20	30
31. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é	1		1	2	3	4	19	30

32. Sinto-me incluído na Instituição	1	1		1	5	5	17	30
33. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso	1	1		2	5	6	15	30
34. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso	2			2	1	6	19	30
35. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes, sem constrangimento	16	2				3	9	30
36. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido	4	1		1	1	3	20	30
37. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível	3		1	3	1	4	18	30
38. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos	6	1	2	1		4	16	30
39. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso	2	1	1		1	1	24	30
40. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso	4	1	1	3	1	2	18	30
41. Peço ajuda para utilizar o ônibus da Instituição (Transporte de Apoio), ou sistema de transporte público, sem constrangimentos	13	1		4	1	1	10	30
42. Prefiro comprar os recursos materiais especiais (livros, computadores, softwares, fones, etc.), que preciso para meu desempenho acadêmico de acordo com minha deficiência, do que solicitar à Instituição	3		1	6	1		19	30

Fonte: Guerreiro, 2011, elaborado pelo autor.

Sob a luz da exposição geral desenvolvida no Quadro 10, as Seções 4.2.1 (Pessoa com Deficiência e a satisfação estrutural na UFPEL), 4.2.2 (Pessoa com Deficiência e a satisfação operacional na UFPEL), 4.2.3 (Pessoa com Deficiência e a satisfação psicoafetiva na UFPEL) e 4.2.4 (Pessoa com Deficiência e as atitudes diante de obstáculos na UFPEL), discorrem especificadamente sobre cada fator indicado.

4.2.1 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Estrutural na UFPEL

As questões sobre este fator e seus subfatores tiveram o objetivo de identificar o nível de satisfação dos alunos com relação à acessibilidade a determinados ambientes e serviços, considerando sua autonomia e segurança (ABNT, 2004).

A apresentação dos resultados encontrados com a análise das condições de acessibilidade arquitetônica está dividida de acordo com as dezesseis primeiras questões citadas no Quadro 10 – Escala de Satisfação e Atitudes (GUERREIRO, 2011), adaptada pelo pesquisador. Essas subcategorias correspondem à Satisfação do discente com deficiência da UFPEL com a estrutura dos campi, compreendendo, vias internas de circulação, acesso aos prédios e a determinados ambientes:

- satisfação em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouros;
- satisfação em relação às edificações de prédios públicos (bibliotecas, auditórios, áreas de convivência, etc.) ou de iniciativa privada (serviços bancários, setor de alimentação, etc.).

Segundo Dischinger e Machado (2006, p. 36), barreiras arquitetônicas são “[...] representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições”.

Nesse sentido, são obstáculos ao acesso: a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, telefones públicos mal colocados, ausência de sinalização, de referências e de mapas táteis, entre outros (CASTRO, 2011).

Até recentemente, os utilizadores de cadeira de rodas tinham duas opções. Ou optavam por pedir auxílio a uma pessoa sem deficiência motora ou recorriam à utilização de uma cadeira motorizada. A primeira hipótese, ao diminuir a independência do utilizador, aumenta a sua frustração e reforça a sua condição de invalidez enquanto a segunda se mune de avultados investimentos monetários, não só devido à aquisição da própria cadeira como também nas adaptações necessárias nos veículos e habitações.

Os deficientes visuais procuram a independência no seu dia-a-dia, de forma a garantir uma inclusão social total. A independência em termos de mobilidade é fundamental neste aspecto, representando a possibilidade de se deslocarem livremente, sem qualquer tipo de auxílio por parte de terceiros, tanto em casa como em edifícios públicos e privados e em todo o tipo de espaços públicos.

Na falta do sentido da visão, vêem-se obrigados a recorrer aos restantes sentidos de forma a construir uma imagem mental do espaço que os rodeia. A

bengala comum é útil para detectar obstáculos enquanto as indicações táteis no pavimento indicam a configuração do espaço (percurso em linha reta, intersecções, etc.). No entanto, a combinação destes dois elementos não consegue providenciar informação detalhada sobre sua localização atual.

São de fato inúmeras as barreiras físicas existentes no meio universitário. Para o cidadão comum muitas delas passarão despercebidas, tornando-se assim importante identificá-las para a análise e desenvolvimento de ambientes acessíveis.

Para este efeito, Lopes (2009) identificou uma série de barreiras de acessibilidade, não só em nível de espaços exteriores, mas também de detalhes construtivos das edificações, bem como os consequentes grupos da população afetados. Um compêndio deste trabalho é apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Barreiras de acessibilidade

Barreiras à acessibilidade	Pessoas afetadas
Inexistência de guias rebaixadas nos passeios	Utilizadores de cadeiras de rodas e pessoas com carrinhos de bebê
Guias rebaixadas, mas sem superfícies táteis de aviso	Cegos com cães-guia ou bengala
Degraus e escadas internas e nas entradas dos edifícios	Utilizadores de cadeiras de rodas, pessoas com carrinhos de bebê e idosos
Entradas estreitas	Utilizadores de cadeiras de rodas, pessoas com carrinhos de bebê, muletas ou andadores
Superfícies escorregadias	Pessoas de muletas, bengala ou andadores
Degraus ou escadas com corrimões deficientemente instalados ou inexistentes	Pessoas idosas, cegos ou com baixa visão
Fraca sinalização (reduzida dimensão), iluminação ou reduzido contraste	Pessoas com baixa visão
Mobiliário urbano mal desenhado, com má ergonomia e/ou mal localizado	Cegos e pessoas com baixa visão, utilizadores de cadeira de rodas, pessoas com carrinhos de bebê
Inexistência de sanitários adaptados	Pessoas em cadeira de rodas
Falta de locais para sentar em grandes áreas, corredores, etc.	Pessoas com dificuldade em manter o equilíbrio, idosos
Sistema de campainha/intercomunicador	Pessoas com problemas de audição
Divisórias ou grades de segurança em setores de atendimento ao público (secretarias, colegiados, bibliotecas, restaurantes, lanchonetes, serviços, etc.)	Pessoas com deficiência auditiva que dependem da leitura de lábios
Maçanetas e puxadores das portas irregulares (ex: maçanetas circulares lisas)	Pessoas com doenças articulares (artrite, etc.)
Molas das portas demasiado rígidas	Pessoas idosas, pessoas com dificuldade de locomoção, utilizadores de cadeira de rodas
Localização e ergonomia impróprias dos dispositivos de serviços públicos (caixas eletrônicos, telefones públicos, etc.)	Pessoas com dificuldade de locomoção, utilizadores de cadeira de rodas

Fonte: LOPES (2009), elaborado pelo autor

Ao serem questionados sobre a acessibilidade no seu trajeto principal a partir da porta/portão de entrada do campus ou prédio onde estuda, a maioria dos entrevistados (vinte e três respondentes) se posicionou satisfatoriamente quanto às condições encontradas. Dentre os que demonstraram níveis de insatisfação, percebe-se que o fator de maior destaque se relaciona às condições dos pisos (desníveis, calçadas irregulares, pedras soltas). Nas pesquisas de Castro (2011) e Guerreiro (2011), as calçadas quebradas e sem manutenção foram relatadas como um ponto que complicava as condições de acesso à Universidade, principalmente para o aluno cego. Para SLS, por exemplo, acadêmica de Jornalismo e deficiente visual com alto grau de acometimento:

A dificuldade encontrada no Campus Ângulo (*sic*), no qual é o que mais frequento, é a falta de marcação das calçadas que se confundem com o nível da rua ficando complicado (*sic*) a diferenciação do caminho (SLS, 2019)

Esta assertiva encontra sustentação nas palavras de ANN (PCR), aluno de Engenharia da Computação, que manifesta contrariedade com “o piso desde a entrada até o prédio” e, também, de PDN (DV – visão monocular), matriculado na Faculdade de Nutrição, que menciona a presença de obstáculos no seu dia-a-dia acadêmico, como: “obras, desníveis de solo e falta de sinalização adequada para pessoas com baixa visão ou cegos”.

Já para AKA e VABF, ambas com dificuldade de locomoção, estudantes do Curso de Terapia Ocupacional, sediado junto à Faculdade de Medicina, a queixa recaí sobre “os pisos que ficam molhados e escorregadios, quando chove”, além de calçadas irregulares e pedras soltas ou mal assentadas do calçamento, o que ratifica os posicionamentos anteriores.

Pelos relatos acima, pode-se supor que os alunos com deficiência enfrentam muitas dificuldades de locomoção em decorrência da falta de acessibilidade nas universidades. Em sua pesquisa, Guerreiro (2011) também constatou que são evidentes as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência no ensino superior em decorrência da falta de acessibilidade.

Avaliando-se o ponto que diz respeito à circulação nas vias internas (ruas, travessias, etc.) dos *campi*, prevalece a sensação de positividade entre os participantes, pois vinte e quatro alunos divulgaram se sentir seguros neste aspecto.

A graduanda de Medicina Veterinária (RS), DV (visão monocular), ressalta a existência de “faixa de pedestres” no Campus Capão do Leão, o que se traduz como iniciativa positiva da administração no cuidado mínimo com o bem-estar das PCD.

Igualmente, segundo CARV (DV com alto grau de acometimento) e MGF (DF usuário de muletas), a travessia nas vias internas do Campus Anglo “tornou-se seguro após a construção de faixas de pedestre e os guardas chamarem atenção de quem entra correndo de carro ou moto lá no prédio”.

O que se pode perceber é que a falta de acessibilidade nos diferentes ambientes em que os alunos circulam acabam impedindo a livre circulação na universidade, limitando o acesso desses a alguns espaços, impondo limitações no desenvolvimento de suas atividades, conseqüentemente, dificultando a interação e a socialização com os demais colegas (CASTRO, 2011). Para RS (DV, visão monocular), acadêmica de Medicina Veterinária, a questão de prevalência de escadas no seu local de estudo, dificulta o acesso das PCD (utilizadores de cadeira de rodas, muletas, andadores, etc.) ou com mobilidade reduzida:

Pela minha deficiência eu consigo me locomover, dialogar, acompanhar as aulas, tudo de forma normal, mas acredito que muitas pessoas com deficiência se sentem intimidadas, com dificuldades para locomoção dentro do campus, alguns locais que tem somente escadas e dificultam a locomoção dos mesmos. Isso deveria ser revisto. (RS, 2019)

A escada é um elemento construtivo que tem como principal função unir dois níveis de pavimento (REMIÃO, 2012) e se denota como a alternativa mais comum para tal finalidade. Entretanto, se transformam em obstáculos intransponíveis quando se referem ao acesso das pessoas que utilizam cadeira de rodas. Caso dos participantes FHO e RCF, estudantes do Curso de Direito, e ANN, acadêmico de Engenharia da Computação, que por serem PCR enfrentam limitações inexoráveis no uso deste elemento arquitetônico.

Três alunos relataram não fazer uso das escadas por estudarem no andar térreo (SLS e GMP) ou prédios de um único pavimento (ES). Disseram ainda preferir utilizar os elevadores, e não escadas, quando há a necessidade de deslocamento aos andares superiores.

Dos demais, a preferência é unânime pelo uso de elevadores quando presentes, mas, eventualmente, utilizam as escadas sem maiores problemas, pois seu grau de dificuldade na mobilidade (RCF, OSE, ALB, ECS, JHH, VABF, LSG,

DHK e DRF) ou acuidade visual (TSS, RS, GMQ, RJSF, VS e AV) é moderado ou leve.

Por outro lado, AKA, LFS e WRB, declararam fazer uso de escadas “só em último caso”, pois sua condição de locomobilidade ou precisão visual, no caso de GBK, CARV, AMQ e VPSB, é mais comprometida. Com vistas a firmar o posicionamento destes últimos, protocolou-se a seguinte explanação articulada por AMQ (Psicologia, DV com acuidade visual decimal entre 0,10 a 0,05): “Acredito que as escadas do campus são de uma cor muito claro (*sic*) e piso liso, eu preferia que cada degrau fosse mais visível.”

Com essa consideração, a Norma Brasileira 9050/2015, estabelece que:

A sinalização visual dos degraus de escada deve ser:

- a) aplicada aos pisos e espelhos em suas bordas laterais e/ou nas projeções dos corrimãos, contrastante com o piso adjacente, preferencialmente fotoluminescente ou retroiluminado;
- b) igual ou maior que a projeção dos corrimãos laterais, e com no mínimo 7 cm de comprimento e 3 cm de largura;
- c) fotoluminescente ou retroiluminada, quando se tratar de saídas de emergência e/ou rota de fuga. (ABNT, 2015, p 46).

Para LKL (DA – surdez), não há dificuldades no uso de escadas, pois sua deficiência não impõe limitações nestas circunstâncias. Somente uma pessoa (PDN) atribuiu nota 1 para todas as escadas que utiliza, sem especificar alguma justificativa.

A rampa, assim como a escada, é outro elemento construtivo que tem como principal função unir dois níveis de pavimento. Porém, pode ser encontrada em rotas de acessos para usuários de cadeira de rodas ou para pessoas com mobilidade reduzida, pois torna o ambiente edificado acessível, atendendo as mais variadas necessidades dos usuários, ensejando seu uso com autonomia e segurança (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007; REMIÃO, 2012). A autonomia no uso da rampa é entendida como a capacidade de um indivíduo de utilizar esta rampa espontaneamente, sem passar pelo constrangimento de ter que pedir ajuda alheia para utilizá-la.

Segundo a NBR 9050 (ABNT, 2004, p. 4), rampa é a “Inclinação da superfície de piso, longitudinal ao sentido de caminhar. Consideram-se rampas aquelas com declividade igual ou superior a 5%.”

Acadêmicos do Curso de Direito da UFPEL, FHO e RCF (ambos PCR), atribuíram nota 4 neste item do questionário, pois a existência de rampa de acesso no local não lhes proporciona a segurança requerida. Justificando essa percepção, LSG (DF com dificuldade de locomoção), acrescenta que a existência da rampa facilitou seu acesso até o prédio, apesar de achar “o piso um pouco escorregadio quando molhado”, por ser de chapa metálica pintada, sem qualquer revestimento antiderrapante. Neste caso, a NBR 9050 recomenda que os pisos, em geral, “devem ter superfície regular, firme, estável, não trepidante para dispositivos com rodas e antiderrapante, sob qualquer condição (seco ou molhado)” (ABNT, 2015, p. 55).

Quanto aos demais participantes, o item rampa apresentou características de indiferença na avaliação (tendência à satisfação ou insatisfação). Muito disso se deve a inexistência de rampas nas edificações que convivem ou pelo fato de não utilizarem as rampas como meios regulares de acessibilidade em seus deslocamentos.

O rebaixamento de guia (ou de calçada) junto às faixas de travessia de pedestres é um recurso que altera as condições normais da calçada, melhorando a acessibilidade aos pedestres em geral, aos portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida e aos que portam carrinhos de mão ou grandes volumes de carga, quando pretendem efetuar a travessia de uma rua ou pista. Como estabelecido na norma (ABNT, 2004, p. 56), “as calçadas devem ser rebaixadas junto às travessias de pedestres sinalizadas com ou sem faixa, com ou sem semáforo, e sempre que houver foco de pedestres.”

Para a maioria dos alunos PCD da UFPEL, que participaram dessa investigação, a apreciação concernente ao tópico rebaixamento de meios-fios (ou calçadas), refletiu as constatações expressadas no tópico rampa. Dessa forma, a inexistência ou dispensabilidade de uso regular daquele elemento urbano ficou externada no desinteresse em opinar sobre o assunto.

Não obstante, alunos em cadeiras de rodas, como é o caso de FHO e RCF, acadêmicos da Faculdade de Direito, manifestaram descontentamento com o entorno da praça adjacente ao prédio, pois, além das guias serem particularmente altas naquela região, não há rebaixamento de meios-fios para acesso à instituição. Para RJSF (DV severa), apesar de haver guias rebaixadas nas imediações de seu curso (Bacharelado em História), estas ficam distantes da entrada da edificação e, portanto, são pouco utilizadas.

Unanimemente, o item elevador foi bem avaliado pelos participantes. Apenas ES (DV com baixa visão) e RCV (DF), alunas dos cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas, no Campus Capão do Leão, e Tecnologia em Hotelaria, no centro de Pelotas, respectivamente, mantiveram neutras na avaliação. Os complexos educacionais que frequentam não contam com esse equipamento.

Na NBR 9050/2004 são tratadas as condições externas e internas aos elevadores e plataformas verticais, devendo ser observadas as condições de sinalização tátil e visual que enfoquem as instruções de uso, posição de embarque e desembarque e indicação dos pavimentos que serão atendidos.

O Quadro 12 traz a enumeração dos elevadores verticais e plataformas elevatórias existentes na UFPEL, cuja manutenção preventiva e corretiva é atendida por contrato específico.

Quadro 12 - Localização dos elevadores da UFPEL

Localização dos elevadores da UFPEL			
Item	Prédio	Localização	Tipo
1	Faculdade de Odontologia	Rua Gonçalves Chaves, 457 - Pelotas	Elevador Atlas Schindler, capacidade 12 pessoas (frente), 07 paradas.
2	Campus das Ciências Humanas e Sociais (ICH, IFISP, FAE)	Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas	Elevador Atlas Schindler, capacidade 600 kg, 03 paradas e com velocidade de 45 m por minuto
3	Faculdade de Odontologia	Rua Gonçalves Chaves, 457 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas, com 7 paradas e velocidade de 60m por minuto.
4	Centro de Artes – Bloco A (antigo IAD)	Rua Cel. Alberto Rosa, 62 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade 560 kg, 03 paradas, e com velocidade de 45 m por minuto.
5	Hospital Escola	Rua Prof. Araújo, 538 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, com capacidade para 8 pessoas, 600 kg e 2 paradas, com velocidade de 45m por minuto.
6	Hospital Escola	Rua Prof. Araújo, 538 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp com capacidade para 15 pessoas, 1125 kg, e 3 paradas, com velocidade de 45 m por minuto.
7	Faculdade de Direito	Pç. Conselheiro Maciel, 215 - Pelotas	Elevador tipo plataforma, Thyssenkrupp, capacidade 350 kg para 1 cadeirante e 1 acompanhante velocidade de 45 m por minuto.
8	Centro Pesquisa em Saúde Dr. Amílcar Gigante	Rua Marechal Deodoro, 1160 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade 900 kg, 04 paradas e com velocidade de 45 m por minuto.

9	Faculdade de Turismo	Rua Lobo da Costa, 859 - Pelotas	Elevador tipo plataforma, Thyssenkrupp, capacidade 250 kg, 02 paradas e com velocidade de 60 m por minuto.
10	Campus Anglo - Reitoria	Rua Gomes Carneiro, 01 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 12 pessoas, 900 kg, com velocidade de 60 m por minuto
11	Campus Anglo - Bloco B	Rua Gomes Carneiro, 01 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 12 pessoas, 900 kg, com velocidade de 60 m por minuto.
12	Faculdade de Medicina	Av. Duque de Caxias, 250 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas, 600 kg, com velocidade de 30 m por minuto.
13	Casa do Estudante	Rua Três de Maio, 197 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas
14	LabAgro/FAEM	Campus Universitário S/N – Jardim América – Capão do Leão	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas.
15	Centro de Artes – Bloco B	Rua Álvaro Chaves, 65 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas, 600 kg.
16	Centro de Artes – Bloco B	Rua Álvaro Chaves, 65 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 8 pessoas 600 kg.
17	Centro de Engenharias – Ceng/COTADA	Rua Benjamim Constant, 989 - Pelotas	Elevador Thyssenkrupp, capacidade para 13 pessoas, 975 kg.
18	Biblioteca das Ciências Sociais	Rua Almirante Barroso, 850 - Pelotas	Elevador SR, capacidade para 8 pessoas, 560 kg.
19	Faculdade de Medicina	Av. Duque de Caxias, 250 - Pelotas	Plataforma PORTAC
20	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	Rua Benjamin Constant, nº 1359	Plataforma San Martin
21	Salles Goulart	Rua Félix da Cunha, 520	Plataforma San Martin
22	Museu do Doce - casarão 8	Praça Cel. Pedro Osório, Casarão 8	Plataforma ORTOBRAS
23	Escola Superior de Educação Física- ESEF	Rua Luís de Camões, 625	Plataforma ORTOBRAS
24	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel - FAEM	Campus Universitário S/N – Jardim América – Capão do Leão	Elevador SR
25	Prédio 5	Campus Universitário S/N – Jardim América – Capão do Leão	Elevador SR
26	Veterinária	Campus Universitário S/N – Jardim América – Capão do Leão	Elevador SR

Fonte: UFPEL, 2019, elaborado pelo autor.

Sob a forma de arremate, cumpre destacar os clamores por melhorias pontuais registrados pelos discentes inquiridos:

- “[...] no prédio do colegiado tem uma plataforma de acessibilidade que não funciona o que dificulta o meu acesso a algumas salas de aula.” (AKA, Terapia Ocupacional, DF com dificuldade de locomoção);
- “Elevador antigo e com frequentes problemas pra utilizar.” (FHO, Direito, DF/PCR);
- “[...] um dos elevadores sem relevo na numeração.” (GBK, Administração, DV com baixa visão).

Teixeira e Reis (2012, p. 168) referem-se ao espaço físico em sala de aula não só como a dimensão física em si, mas enfatizando a associação com o ambiente de aprendizagem como um todo, “pois o ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem.”

De acordo com Guidalli (2012), a sala de aula precisa ser concebida com o foco no usuário, projetada para proporcionar seu conforto físico e psicológico, além de atender às necessidades de suas atividades.

Reconhecidamente, as exigências do ensino superior demandam regularmente que os estudantes permaneçam horas na sala de aula, local onde interagem, refletem, debatem e aprendem. Nesse sentido, é importante transformá-la num ambiente de conforto e bem-estar, permitindo a interação e onde seja agradável estar.

Na maior parte dos casos (vinte e quatro entrevistados), as PCD que acolheram contribuir nesta investigação revelaram um nível de satisfação de moderado a alto (notas de 5 a 7) quanto à adequação dos espaços dentro das salas de aula.

No entanto, tais avaliações não permitem interpretação de que haja senso comum entre os participantes. Ponderações pontuais feitas por alguns estudantes refletem graus de desagrado quanto às condições de movimentação nas classes de aprendizagem.

RCF (PCR), acadêmico da Faculdade de Direito da UFPEL, considera que os “espaços entre fileiras de cadeiras são apertados”, o que a vem a limitar sua mobilidade nos ambientes, tendo em vista a necessidade de espaço para manobras da cadeira de rodas.

No mesmo mote, alunos que estudam em locais bem diversos expressaram críticas equivalentes. Para ES (DV com baixa visão) “algumas salas de aula são muito pequenas e os espaços entre as cadeiras é muito estreito”. Outros também se posicionaram criticamente, substanciando esse pensamento:

- “Pouco espaço entre uma fileira e outra, dificultando a locomoção” (PDN, Nutrição, DV com visão monocular);
- “Cadeiras e classes mais afastadas” (ECS, Engenharia de Materiais, DF com monoparesia);
- “Classes muito próximas” (LFS – Engenharia de Produção, DF com dificuldade de locomoção).

Nesse íterim, ressalta-se a importância da qualificação dos espaços de sala de aula para um bom desempenho acadêmico. Para Guidalli (2012, p. 73), a definição do mobiliário dos ambientes de ensino superior é um dos mais significativos para os usuários e deve estar em consonância com a proposta pedagógica da instituição. Também precisa proporcionar conforto aos alunos, uma vez que “este fator influencia sobremaneira na concentração e, conseqüentemente, na aprendizagem do conhecimento exposto”. A comodidade e adaptabilidade dos móveis devem atender as especificidades antropométricas de cada indivíduo.

Observou-se que na UFPEL, assim como em grande parte das instituições de ensino superior, utilizam-se cadeiras com uma prancheta acoplada, que pode ser dobrável ou não. Estas cadeiras possuem estruturas tubulares de aço com assento e encosto de material plástico, embora alguns modelos ofereçam o assento e o encosto revestidos por material acolchoado, o que possibilita maior conforto ao usuário.

Isto posto, verificou-se que o mobiliário presente nos ambientes de sala de aula, frequentados pelos participantes dessa pesquisa, atendem, de modo geral, as expectativas de usabilidade. Assim, vinte e sete discentes (90% do total de entrevistados), declararam estar comedido satisfeitos com os móveis universitários disponíveis na UFPEL. Corrobora essa visão as palavras de LSG (DF com dificuldade de locomoção), estudante de Direito, que disse: “Desde os primeiros dias, a universidade me disponibilizou uma classe (mesa) mais larga, que me proporciona facilidade nos movimentos e conforto.”

Mesmo diante desse cenário, inconformidades foram citadas por alguns estudantes e transcritas neste documento, cada qual com sua própria argumentação (Quadro 12):

Quadro 13 - Com a palavra, o aluno.

ALUNO	CURSO	DEFICIÊNCIA DECLARADA	MANIFESTAÇÃO
AMQ	PSICOLOGIA	DV (baixa visão)	<i>“Não é adequado para mim quando existem na sala apenas mesas de um braço só”.</i>
GMP	LETRAS	DV (baixa visão)	<i>“Alguns modelos estão bem longe do tamanho ou conforto ideal, mesas pequenas demais são péssimas”.</i>
MGF	NUTRIÇÃO	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“Algumas cadeiras me causam dores (parecem serem um pouco grandes)”.</i>
OSE	ENG. MATERIAIS	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“Classes de difícil acesso”.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Ao abrigo da legislação, Guidalli (2012) cita a norma NBR 14006 (ABNT, 2003) que trata da regulamentação de móveis escolares, estabelecendo os requisitos mínimos para mesas e cadeiras das instituições de ensino, relativos aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência. A norma recomenda a adoção de conjunto mesa e cadeira separada, cujas dimensões devem estar inter-relacionadas de maneira a formar um conjunto dentro de medidas que atendam à antropometria da população estudantil.

Sequenciando o tema ‘sala de aula’, constatou-se que acessar o ambiente principal de aprendizagem é tarefa descomplicada na generalidade dos respondentes (vinte e quatro alunos). Queixas tópicas foram exaradas por estudantes específicos (FHO, GBK e CARV), mais em conta do fator “dificuldade de identificação” do que pelo fator “ingresso” em si. Relato mais abrangente sobre o assunto veio de RJSF (DV severa – cegueira), discente do curso de Bacharelado em História, conforme se reproduz na íntegra:

No prédio onde estudo (no ICH campus I [Instituto de Ciências Humanas]), não existe nenhuma placa em Braille nas portas. Eventualmente me perco e necessito de auxílio de pessoas para me informarem o número delas. É algo que venho solicitando desde o meu ingresso na faculdade (RJFS, 2019).

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana é um valor espiritual e moral inerente à pessoa e está elencado no rol de Princípios Fundamentais

da Constituição Brasileira de 1988. É o que dispõe o art. 1º, III da Constituição Federal:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III – a dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 1988)

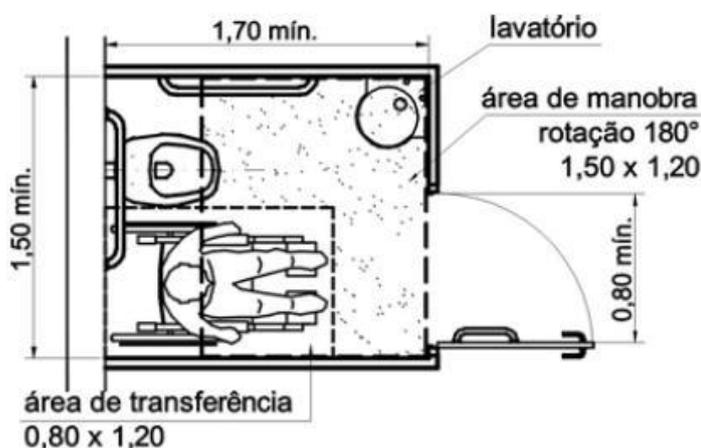
Quando falamos de edificações públicas, é imprescindível que os espaços sejam pensados de forma a permitir o acesso de todos os indivíduos com autonomia, em quaisquer de seus ambientes, independentemente de suas dificuldades motoras.

Neste aspecto, segundo a ABNT (2015):

Os sanitários, banheiros e vestiários acessíveis devem localizar-se em rotas acessíveis, próximas à circulação principal, próximas ou integradas às demais instalações sanitárias, evitando estar em locais isolados para situações de emergências ou auxílio, e devem ser devidamente sinalizados. (ABNT, 2015, p. 83).

Os sanitários e vestiários de uso comum ou uso público, segundo a NBR 9050, devem ter no mínimo 5% do total de cada peça instalada acessível, respeitada a quantidade mínima de uma para cada sexo. Além disso, os banheiros públicos e sanitários devem apresentar dimensões que permitem o fácil acesso de pessoas portadoras de deficiência física ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015), conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 - Dimensões para banheiros acessíveis, segundo a NBR 9050/2015.



Fonte: NBR 9050/2015.

O respeito às limitações inerentes a cada ser humano é uma questão crucial para salvaguardar sua dignidade e autonomia diante das circunstâncias cotidianas (SASSAKI, 2005). Nas situações relatadas pelas PCD questionadas nesta pesquisa, denotou-se que as instalações sanitárias específicas para este público na UFPEL, estão em conformidade com as proporções e especificidades construtivas mais essenciais de independência dos usuários. Assim, vinte e cinco entrevistados (83% dos participantes) consideraram adequados os banheiros existentes na Universidade, tendo em mente que as características de suas deficiências não impõem condições severas para as ações básicas.

No entanto, viu-se repetir a queixa já relatada em tópicos anteriores quanto à identificação dos locais, conforme descreveu CARV (DV com baixa visão), aluno do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, da UFPEL, ao reivindicar placas de identificação dos banheiros em letras maiores. Apenas a discente do curso de Direito FHO, cadeirante, demonstrou não se sentir confortável neste item, atribuindo nota 3, equivalente a “tendência à insatisfação” de acordo com a escala de Satisfação e Atitudes (GUERREIRO, 2011).

A questão de acessibilidade a bebedouros também foi alvo do presente trabalho, haja vista que estes equipamentos fazem parte do mobiliário universitário.

A norma recomenda para bebedouros de bica:

1. A bica deve ser do tipo de jato inclinado, estar localizada no lado frontal do bebedouro, permitir a utilização por meio de copos e ser de fácil higienização.
2. Deve-se instalar bebedouros com no mínimo duas alturas diferentes de bica, sendo uma de 0,90 m e outra entre 1,00 m e 1,10 m em relação ao piso acabado. (ABNT, 2015, p. 115).

Podem-se encontrar ainda outros tipos de equipamentos para a disponibilização de água ao uso público, como por exemplo, bebedouros abastecidos por garrações retornáveis, com acionamento eletrônico ou similar, que necessite o uso de copos. Para que este acionamento ocorra de forma acessível, a altura deve “situar-se entre 0,80 m e 1,20 m de altura do piso acabado, e localizado de modo a permitir aproximação lateral da PCR” (ABNT, 2015, p. 116).

Quanto a este item, não se observou nas dependências da UFPEL o atendimento recomendado, sendo o mais comum o modelo representado na Foto 1.

Foto 1 - Tipo de bebedouro mais encontrado na UFPEL



Fonte: Foto do autor

Porém, isto pouco interferiu na avaliação dos alunos que responderam à questão de usabilidade dos bebedouros. Quase a totalidade dos respondentes (vinte e oito estudantes) colocou como atendidas de forma aceitável suas necessidades neste quesito. Mesmo discentes com restrições mais severas de mobilidade (ANN, Engenharia da Computação, PCR) ou visão (SLS, Jornalismo, DF – cegueira) não se disseram incomodados com os equipamentos disponíveis.

Unicamente a acadêmica FHO (PCR), da Faculdade de Direito, mencionou que “não existem bebedouros” no seu prédio.

Remião (2012) destaca que deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso dos alunos às áreas administrativas, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, entre outros ambientes universitários. Todos estes ambientes devem ser acessíveis.

Dos trinta alunos com deficiência entrevistados, vinte e cinco indicaram que os percursos a serem percorridos para acesso às bibliotecas setoriais não apresentam obstáculos que inviabilizem seu ingresso, considerando que, para a maioria dos respondentes, as peculiaridades de suas incapacitações ou desvantagens não impõem restrições graves a seus deslocamentos. Esta avaliação foi compartilhada inclusive por ANN (Engenharia da Computação), FHO (Direito) e RJSF (Direito), alunos utilizadores de cadeira de rodas, que subjetivamente se enquadrariam entre os mais prejudicados.

Contudo, situações específicas como as de GBK, CARV e SLS, deficientes visuais com maior grau de acometimento, foram trazidas à tona. A falta de piso tátil e a falta de continuidade entre os passeios e elementos que favorecem o deslocamento, constituem-se em barreiras para as pessoas com deficiência física ou visual. Esses obstáculos também foram encontrados por Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015) em suas pesquisas sobre acessibilidade e satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.

Para PDN, por exemplo, acadêmico da Faculdade de Nutrição, sediada no Campus Porto da UFPEL, “obras, desníveis de solo e falta de sinalização adequada para pessoas com baixa visão ou cegos”, como as encontradas no caminho até a Biblioteca do Campus Porto (foto 2), impedem o trânsito seguro e independente da PCD.

Foto 2 - Calçada que dá acesso à Biblioteca do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor

Por intermédio dos restaurantes universitários, a UFPEL disponibiliza à sua comunidade universitária (estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos e funcionários das empresas terceirizadas que prestam serviços à UFPEL), o acesso a uma alimentação de qualidade. Além disso, os RUs criam condições para que os alunos permaneçam o dia todo no campus para desenvolverem suas atividades acadêmicas e constituem-se em um espaço de integração de toda a comunidade universitária (PRAE/UFPEL, 2019).

Na área central da cidade a UFPEL possui dois RUs, e ambos ficam muito próximos de uma das paradas centrais do ônibus da UFPEL. Um deles é o RU localizado na Rua Santa Cruz e o outro é o da antiga Casa do Estudante, na Rua Andrade Neves.

Inaugurado no primeiro semestre de 2019, com capacidade para 420 pessoas sentadas, o RU do Campus Anglo (foto 3) ultrapassou a capacidade do restaurante do Campus Capão do Leão, em quase cem lugares (UFPEL, 2019).

Foto 3 - Restaurante Universitário – vista interna - Campus Anglo/UFPEL



Fonte: CCS/UFPEL, 2019

De posse das respostas dadas pelos discentes com deficiência que acreditaram neste estudo técnico, percebeu-se que, em geral, aqueles que recorrem aos restaurantes universitários na UFPEL têm uma concepção favorável dos serviços que lhes são ofertados. Isso perpassa pelas circunstâncias de acesso, qualidade do alimento e do atendimento. Na transcrição das palavras de CARV (DV com baixa visão), encontra-se reconhecimento ao exposto neste parágrafo: “Sempre conto com ajuda de algum colega para me deslocar até o restaurante universitário e lá sou bem atendido sempre tem alguém para me ajudar a servir a comida”.

Do cálculo geral de participantes, observou-se que vinte e um estudantes que disseram fazer refeições, mesmo que não de forma habitual, nos restaurantes universitários, mostraram graus de satisfação de moderado a alto (5 a 7 pontos). O aluno GBK (DV com baixa visão), matriculado no curso de Administração, revela que “o novo restaurante do campus está bem adequado, mas poderia ter mais piso tátil”, referindo-se ao interior do RU do Campus Anglo, inaugurado recentemente.

Além disso, verificou-se que três discentes inscritos no curso de Direito, foram os que relataram categoricamente não frequentar o restaurante universitário por “falta de acessibilidade”. São eles: FHO e RCF, cadeirantes, e LSG, deficiente física com comprometimento motor severo. Depreende-se disso que, a localização da Faculdade na área central da cidade é o fator mais impeditivo para o deslocamento com segurança e autonomia, a julgar pelas condições dos passeios públicos da região: falta de guias rebaixadas, calçadas esburacadas, piso irregular e desníveis, conforme explica LSG:

Minha dificuldade de locomoção faz com que necessite de um acompanhante, visto que as ruas de Pelotas e as calçadas não são acessíveis, existem buracos, desníveis... O que prejudica meu equilíbrio (LSG, 2019).

Mazzotta e D’Antino (2011, p. 383) entendem o lazer “como aquilo que se escolhe por propiciar o sentimento de bem-estar”, via de regra interpretado como o tempo para atividades prazerosas com um sentido de descanso das atividades de trabalho ou obrigações.

Neste sentido, Vash (1988, apud MAZZOTTA, D’ANTINO, 2011) considera que o lazer tem dupla natureza, sendo ao mesmo tempo fonte de satisfação e de potencialização do sucesso em ações distintas relativas à sobrevivência de cada pessoa. Assim,

“as pessoas devotadas às ocupações do trabalho, do lar ou da escola, podem usá-lo primariamente para recuperação, relaxamento e/ou renovação; enquanto as que estão aborrecidas em trabalhos podem usá-lo como a fonte primária de recompensa na vida” (VASH, 1988, p. 126 apud MAZZOTTA, D’ANTINO, 2011, p. 383).

Em vista disso, quando arguidos sobre a acessibilidade às áreas de lazer oferecidas nos campi da universidade, dentre os entrevistados, a maioria (vinte e cinco respondentes) se mostrou de moderadamente a plenamente satisfeita com os ambientes disponíveis, conferindo notas de 5 a 7 neste item. Constatou-se nos depoimentos que mesmo alunos que não usufruem desses locais, não deixaram de opinar a respeito disso.

O discente CARV (DV com baixa visão), do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, do Campus Anglo, ao referir-se às ilhas de descanso e convivência espalhadas pelo prédio, disse: “Eu frequento pouco essas áreas pois as

minhas aulas são à noite. Mas quando eu vou à tarde eu frequento são muito legais”. Este parecer é partilhado pela graduanda do curso de Medicina Veterinária, sediado no Campus Capão do Leão, que considera plenamente acessíveis os espaços de relaxamento e integração existentes (RS, DV com baixa visão), a despeito de não usufruí-los rotineiramente.

Diante desse cenário, a observação permitiu constatar que a ideia da implantação das ilhas de convivência (bancos, mesas, cadeiras, poltronas e sofás confeccionados de estrados de madeira reaproveitados), se desenvolveu a partir de uma percepção de possibilidade de melhor aproveitamento de alguns espaços, transformando-os de locais que serviam apenas para circulação, para lugares de integração da comunidade, como um espaço para convivência, descanso e estudos.

Em contraposição, dois estudantes de Bacharelado em Direito, FHO (PCR) e LSG (DF com mobilidade reduzida), mencionaram não existir áreas de lazer disponíveis no interior da edificação do curso. O que existe é na área externa, na Praça Conselheiro Maciel, conhecida como “Praça do Direito”, mas com precárias condições de conservação, com irregularidades de piso e buracos, obstaculizando a circulação e a melhor utilização por parte de todos, não só das PCD.

Por fim, quando chamados a avaliar o acesso aos serviços privados (serviços de lanchonete, agências bancárias ou terminais de autoatendimento) presentes nos campi da Universidade, o maior número de respostas foi “Não existem caixas eletrônicos” (quatorze participantes), seguido da resposta “Não faço uso dos caixas eletrônicos” (treze participantes). Dentre estas respostas, foram atribuídas notas que, se analisadas com viés quantitativo, levam à interpretação de satisfação moderada a alta (5 a 7), mas que foram conferidas com sustentação no que os alunos assistem no dia-a-dia, mesmo que não façam uso pessoal do serviço. Apenas três estudantes disseram fazer uso dos serviços bancários existentes. São eles: RS (Medicina Veterinária, DV com baixa visão) e PDN (Nutrição, DV com visão monocular), os quais consideraram satisfatórias as situações de acessibilidade aos serviços, respectivamente, agência bancária (Campus Capão do Leão) e terminal de autoatendimento (Campus Anglo). O usuário GBK (Administração, DV com comprometimento grave de visão) relatou utilizar eventualmente o serviço de caixa eletrônico, mas se ressentia da inexistência de sinalização de piso (piso podotátil) para usufruir do serviço com segurança e autonomia.

O caminho até os serviços de alimentação privados (tipo lanchonetes) foi considerado como plenamente acessível por 2/3 dos alunos entrevistados (vinte e um participantes). Alguns alunos que disseram “Não frequento cantina/lanchonete no Campus”, optaram por avaliar a questão mesmo assim por entenderem que, a despeito de não usufruírem dos serviços, não significa que os julguem inacessíveis. São os casos de: RS (Medicina Veterinária, DV com baixa visão) e CARV (Tecnologia em Processos Gerenciais, DV com baixa visão severa), que avaliaram com notas 7 e 5, respectivamente, este item do questionário. Para GBK (Administração, DV com baixa visão), a ausência de piso tátil é o maior entrave encontrado.

Por outro lado, quatro alunos do Curso de Direito (FHO, RCF, LSG e TSS), sendo os três primeiros deficientes físicos e o último deficiente visual, reclamaram que “não existe(m) cantina(s) e/ou lanchonete(s)” na Faculdade. LSG manifestou sua contrariedade ao afirmar: “O prédio não dispõe de lanchonete ou cantina, e preciso me deslocar até uma padaria próxima, contando com ajuda de colegas.” Da mesma forma, a aluna RCV, do Curso de tecnologia em Hotelaria, justificou sua avaliação no quesito pela indisponibilidade de tal serviço no local onde estuda.

4.2.2 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Operacional na UFPEL

Nesta etapa do estudo foram analisados os indicadores de acessibilidade dos estudantes quanto aos recursos disponíveis desde o processo seletivo, mas também àqueles que são disponibilizados a partir da matrícula e no transcorrer da sua permanência na universidade. Incluem-se nesta investigação:

- analisar a satisfação frente a reserva de vagas nos estacionamentos e sua adequação diante das normas;
- analisar a satisfação no que se refere a locomoção dentro do campus, com autonomia e segurança (pisos podotáteis, escadas, rampas, corrimãos, sinalização com código Braille, dentre outros);
- avaliar a satisfação do desenvolvimento acadêmico por meio do acesso a recursos (operacionais, pedagógicos, humanos).

A apresentação dos resultados encontrados está dividida de acordo com as questões de número 17 a 27 citadas no Quadro 10 – Matriz de Especificações (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014), adaptado pelo pesquisador.

De maneira inicial, buscou-se interpretar os dados referentes à satisfação do aluno com deficiência desde seu primeiro contato com a instituição, ou seja, a resposta que a universidade deu às suas necessidades de recursos didáticos solicitados para a realização das provas de ingresso.

O Aviso Circular MEC nº 227/1996 ressalta, entre outras estratégias, a operacionalização de ajustes com vistas a viabilizar o acesso do alunado com deficiência ao terceiro grau. Segundo análise, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção. Um dos ajustes necessários é no momento da:

[...] elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular (BRASIL, 1996, p. 1).

Neste aspecto cabe ressaltar que a maior parte dos colaboradores investigados (vinte e um alunos) não solicitou qualquer recurso específico nas suas provas de ingresso na UFPEL, já que os traços de suas deficiências não exigem instrumentação particular. Tal resultado também é compartilhado no trabalho desenvolvido por Branco e Almeida (2019).

Por outro lado, outros nove estudantes relataram ter solicitado algum recurso material ou humano, conforme descrito no Quadro 14:

Quadro 14 - Recursos materiais e humanos solicitados para as provas de ingresso na UFPEL

ALUNO	DEFICIÊNCIA	CURSO	RECURSO SOLICITADO
GBK	DV (baixa visão)	Administração	Ledor Transcritor para preenchimento da grade respostas
CARV	DV (baixa visão)	Tecnologia em Processos Gerenciais	Ledor Transcritor para preenchimento da grade respostas Prova ampliada tamanho 28
PDN	DV (visão monocular)	Nutrição	Prova ampliada
ANN	DF (PCR)	Engenharia da Computação	Transcritor Notebook
AMQ	DV (baixa visão)	Psicologia	Ledor Transcritor para preenchimento da grade respostas Hora adicional
AKA	DF (dificuldade de locomoção)	Terapia Ocupacional	Tutor Psicólogo
RJSF	DV (cegueira)	Bacharelado em História	Ledor transcritor

LSG	DF (dificuldade de locomoção)	Direito	Hora adicional
AV	DV (baixa visão)	Cinema e Audiovisual	Prova ampliada

Fonte: Elaboração própria.

Dentro desse contexto, ficou constatado que os alunos com deficiência visual são os que solicitaram mais recursos didáticos para as provas de ingresso, em consonância com o encontrado por Castro (2011). Segundo essa autora, para os alunos com deficiência visual, as condições mais solicitadas pelos candidatos são: ledores, provas ampliadas e, eventualmente, provas em Braille.

A análise permitiu identificar que no julgamento da maioria dos discentes que solicitaram auxílio adicional, houve a predominância de sentimentos de satisfação quanto a este quesito. Satisfação plena (nota 7) foi encontrada nas respostas de GBK, CARV, PDN, ANN, AMQ, LSG e AV. somente AKA e RJSF, alegaram total insatisfação quanto às suas demandas por atendimento especial na realização das provas de ingresso. Nestes dois casos não foram manifestadas motivações específicas para tal avaliação: se por não atendimento ou se por falta de qualificação no que foi ofertado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/15), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Capítulo X, artigo 47, assim estabelece:

Art. 47. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

§ 1º. As vagas a que se refere o **caput** deste artigo devem equivaler a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, 1 (uma) vaga devidamente sinalizada e com as especificações de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes de acessibilidade (BRASIL, 2015).

No caso dos estudantes entrevistados, houve concordância geral na resposta “Não utilizo as vagas destinadas a pessoas com deficiência nos estacionamentos”. Mesmo diante deste cenário, encontraram-se protestos diante de situações vivenciadas recorrentemente. Segundo FHO (DF/PCR), estudante de Direito, não existem vagas destinadas a pessoas com deficiência nos arredores do prédio do curso, que fica na área central da cidade. Já LSG (DF com dificuldade de

locomoção), do mesmo curso, destaca: “As vagas ali existentes, não utilizo, mas é possível observar motoristas desrespeitando essa vaga.” Ainda dentro do mesmo mote, RS (DV com visão monocular), acadêmica de Medicina Veterinária, no Campus Capão do Leão, alerta: “Não vejo vagas especiais demarcadas no campus da Veterinária”. Complementarmente, o aluno ANN (Engenharia da Computação), que é cadeirante, se ressentido da inexistência “de uma cobertura no estacionamento para os dias de chuva”.

Na sequência, foi solicitado aos participantes que definissem seu grau de autonomia nos deslocamentos dentro da Universidade. Neste aspecto, vinte e quatro respondentes assinalaram não precisar de auxílio de terceiros para se locomover, considerando as particularidades de suas deficiências. Isso demonstrou um nível de autonomia bastante alto dentre os entrevistados.

Contrastando com estas posições, estudantes como FHO (DF/PCR), curso de Direito e SLS (Jornalismo) e RJSF (História), ambos acometidos de DV com acuidade visual decimal inferior a 0,008 (quase cegueira e cegueira total), se disseram muito dependentes de auxílio de terceiros para deslocamento seguro, seja de colegas ou familiares que habitualmente os acompanham. Situações circunstanciais foram relatadas por CARV, GMP e ES, deficientes visuais com comprometimento de moderado a severo, que indicaram um patamar de autonomia médio nas respostas a esse item.

No que tange ao questionamento relativo à ocorrência de acidentes causados por barreiras arquitetônicas e/ou urbanísticas nos campi em que estuda, a maior parte dos participantes (vinte e seis) acusou não defrontar-se com obstáculos que ofereçam risco à sua integridade física.

Em desacordo com esses posicionamentos, três estudantes da Faculdade de Direito (FHO, RCF e LSG) registraram incidentes com “tombos pela falta de rampas no exterior do campus” e por consequência de “calçadas mal conservadas, ruas com paralelepípedos dificultam as travessias”.

Quando inquiridos a respeito do ‘recurso humano oferecido para acompanhar as aulas’, a maior parte das respostas (vinte e cinco respondentes) foi “Este item não se aplica para mim”, denotando tratar-se de um item pouco relevante para o grupo de entrevistados, em consonância com o encontrado por Branco e Almeida (2019). Em compensação, LKL (DA profunda bilateral – surdez), acadêmico de Administração, indicou alto grau de satisfação (nota 7) com o auxílio do intérprete de

Libras posto a seu dispor quando necessário. Porém, SLS, RJSF e ES, todos com DV severa, indicaram tendência à insatisfação no que concerne ao acompanhamento especializado necessário à aprendizagem (no caso, ledores).

Com relação aos 'recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas', vinte dois participantes marcaram a opção "Este item não se aplica para mim". Dos demais, cinco respondentes (SLS, AMQ, ES, VPSB, AV) indicaram franca insatisfação, atribuindo notas de 1 a 4 na questão formulada, o que caracteriza desatenção às suas carências, seja por falta de conhecimento ou seja por falta dos materiais e equipamentos propriamente ditos.

Adversamente, CARV (DV com baixa visão), estudante de Processos Gerenciais, expressou a competência do atendimento que lhe é dispensado, explicando que "Materiais que são impressos para os colegas são ampliados para mim e todo o conteúdo de aula é passado em slides e os professores me mandam antes da aula para eu poder acompanhar."

Na continuidade, foi questionado se os materiais e conteúdo para estudo disponibilizados através de meios eletrônicos (correio eletrônico, redes sociais ou AVA), estavam sendo utilizados satisfatoriamente pelos professores.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mais conhecidos por AVA, são softwares elaborados para ajudar os professores a disponibilizar e gerenciar conteúdos para seus alunos, além de permitir o acompanhamento constante do progresso dos estudantes. Atualmente a UFPEL dispõe de dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem, sendo um deles o AVA UFPEL, que serve de ferramenta de apoio aos cursos de graduação, pós-graduação e capacitação, e aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, tanto na modalidade presencial como na a distância (UFPEL, 2019).

Neste quesito do questionário, vinte e sete participantes manifestaram satisfação de moderada a alta (notas de 5 a 7), o que denota um bom aproveitamento dos recursos digitais na transmissão e absorção dos conhecimentos. Ressalvas foram devidamente registradas por GBK que considera o AVA "bastante confuso de entender e localizar o material disponibilizado". Em complemento, AKA revela que "nem todos os professores disponibilizam material", predispondo tendência a insatisfação ao imputar avaliação 4 à indagação.

No tocante aos itens 24 e 25 do questionário, relativos aos recursos humanos e materiais disponíveis nas bibliotecas da Universidade, nesta ordem, o participante

surdo (LKL, curso de Administração) mostrou-se categoricamente satisfeito, quando solicitado a manifestar-se. Dos outros, o maior número de respostas (vinte e três) foi do tipo "Este item não se aplica para mim", representando que as limitações impostas pelas devidas deficiências não interferem, ou pouco interferem, no uso das bibliotecas setoriais da instituição.

No entanto, alunos com deficiência visual significativa (cegueira ou baixa visão severa), se sentem mais suscetíveis com a insuficiência de profissionais quando precisam do serviço da biblioteca, como o leitor, por exemplo (CARV, AMQ, RJSF). Ainda neste sentido, os mesmos alunos frisam, entretanto, que quando solicitam auxílio são prontamente atendidos em suas necessidades.

Outro aspecto investigado foi o condizente à participação em atividades extracurriculares, como palestras, encontros e outros eventos. A predominância de respostas neste item foi do tipo "Este item não se aplica para mim". Entrementes, apurou-se que discentes com maior nível de comprometimento visual (cegueira ou baixa visão grave) descreveram que a falta de descritores de imagens ou leitores dificultam o envolvimento mais atuante das PCD. Foi o que expuseram GBK (Administração), CARV (Processos Gerenciais), SLS (jornalismo), AMQ (Psicologia) e RJSF (bacharelado em História).

Por fim, no que afeta ao item 26 da escala 'Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes', acolheram-se formas distintas de avaliação, indo da gradação de *totalmente* (1) para *parcialmente* (7). Os participantes SLS, PDN e RJSF, os quais apresentam deficiência visual, e os participantes ANN, RCF e MGF, os quais apresentam deficiência física, revelaram que dependem totalmente de sua acessibilidade física para seu sucesso acadêmico (nota 1).

Já os participantes ES, o qual apresenta baixa visão, e VABF e FHO, ambos com deficiência física (espondilite anquilosante - doença inflamatória crônica que afeta as articulações do esqueleto axial - e cadeirante, na devida ordem), retrataram que seus êxitos acadêmicos dependem, em grande medida, da acessibilidade arquitetônica nos ambientes universitários (notas de 2 a 4).

Outro grupo de cinco estudantes (GMP, DRF, TSS, CARV e LSG), assinalaram notas 5 e 6, os quais dependem parcialmente da acessibilidade física, considerando mais relevante a acessibilidade comunicacional, ao invés da física, para que tenham eficácia acadêmica. Embora seja surdo, o participante LKL indicou sentir-se incomodado e assinalou a nota 7, cuja resposta indica parcialidade,

destacando que não carece de acessibilidade física, mas sim de acessibilidade na comunicação, respondendo conforme a sua necessidade, o que configurou que seu êxito depende parcialmente da acessibilidade comunicacional no campus.

Perante essas exposições, oportuniza-se a apresentação do texto do Art. 2º da Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, que versa sobre as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e ideias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha. Diz o dispositivo:

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
Língua abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada. (BRASIL, 2009, p. 3).

Os demais participantes (nove com DF e seis com DV) atribuíram nota 7, indicando parcialidade em relação ao seu êxito estar relacionado com a acessibilidade física do campus.

4.2.3 Pessoa com Deficiência e a Satisfação Psicoafetiva na UFPEL

A satisfação psicoafetiva refere-se às condições voltadas às expectativas que os estudantes tinham antes e depois de entrarem no curso superior de graduação.

Nesta subseção, foi analisada não somente a satisfação interna (autoconfiança) do estudante, denominada intrapessoal, mas também a externa, denominada interpessoal, envolvendo o sentimento de estar incluído, o nível de pertencimento a universidade (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

Nos níveis de satisfação psicoafetiva dos sujeitos quanto ao item 28 da escala 'Expectativas antes de entrar na instituição', verificou-se que três participantes com DV (RJSF, CARV e VPSB), apresentaram tendências negativas nas respostas à questão. Por exemplo, RJSF, que é cego, "achava que sofreria algum tipo de rejeição" no meio universitário. Outro grupo de nove alunos participantes

apresentaram tendências positivas, conferindo notas 5 e 6 à sentença. Por fim, os respondentes restantes (dezoito alunos), demonstraram que seu otimismo prévio encontrou respaldo após o ingresso no meio acadêmico da UFPEL. Apoiando esta última perspectiva, o quadro 15 retrata os sentimentos de dois colaboradores:

Quadro 15 – Sentimentos relatados pelos entrevistados

ALUNO	CURSO	DEFICIÊNCIA DECLARADA	MANIFESTAÇÃO
DRF	ADMINISTRAÇÃO	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“Tinha somente aspectos positivos por acreditar que universidades federais se importam mais com pessoas deficientes”.</i>
LSG	DIREITO	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“Minhas expectativas eram bem positivas, principalmente por conta do discurso de acessibilidade que o NAI possui.”</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da fala do entrevistado.

No que se refere ao item 29 do questionário ‘Expectativas depois de entrar na instituição’, quatro participantes (RJSF, GMP, LFS e RCV), sendo os dois primeiros DV do gênero masculino e os dois seguintes DF do gênero feminino, indicaram tendência a negatividade (notas 4 ou inferior). Para LSF, por exemplo, aluna de Engenharia de Produção, o curso não atendeu suas expectativas, pois “achava que o ambiente seria mais inclusivo e acolhedor”.

Outros doze discentes apresentaram respostas com características de positividade crescente (notas 5 e 6), que denota tendência de aprovação ao que encontraram na instituição. Ilustrativamente, o quadro 16 retrata manifestações espontâneas relatadas pelos alunos:

Quadro 16 – Relatos dos alunos sobre a inclusão

ALUNO	CURSO	DEFICIÊNCIA DECLARADA	MANIFESTAÇÃO
VABF	TERAPIA OCUPACIONAL	DF (espondilite anquilosante)	<i>“Infelizmente depois que ingressei vi a realidade da universidade, equipamentos escassos de acessibilidade (apenas uma impressora Braille e escaneador para toda UFPEL), estruturas inacessíveis para cadeirantes se locomoverem, elevador sem sintetizador de voz ou o painel sem braille.”</i>
GBK	ADMINISTRAÇÃO	DV (baixa visão)	<i>“Esperava melhores condições de infraestrutura dentro da faculdade.”</i>
ECS	ENGENHARIA DE MATERIAIS	DF (deficiência motora no braço esquerdo)	<i>“A PRAE precisa melhorar e muito, desde meu ingresso na universidade eles mostram uma desorganização fora do padrão UFPEL.”</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da fala do entrevistado.

Em específico, verificou-se que FHO, ANN, RJSF, ES, ALB, VS, RCF e AV tinham expectativas bastante positivas antes de entrarem na UFPEL, porém diminuíram consideravelmente (pelo menos dois pontos de diferença para menos) quando começaram a participar e se envolverem com as atribuições acadêmicas. Pontuaram que as expectativas baixaram, pois se depararam com o despreparo de alguns servidores (docentes e técnico-administrativos) para lidar com questões relacionadas à deficiência visual, deficiência física ou auditiva.

Como pode ser observado, o motivo de a UFPEL ser uma universidade pública federal bem-conceituada na região, é um fator que gera expectativas positivas no alunado que ingressa no seu quadro, corroborando os achados de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015). Alguns alunos, considerando o destaque da UFPEL, imaginam que todos os cursos estão plenamente preparados para atender o aluno com qualquer tipo de deficiência. Quando isso não ocorre, gera tensão e desconforto.

Em contrapartida, os estudantes RS, CARV e LSG aumentaram suas expectativas (pelo menos dois pontos de diferença, para mais) ao entrar no mundo acadêmico, pois acreditaram que as Unidades Universitárias estão melhorando a cada ano. Os participantes restantes (dezenove estudantes) mantiveram a mesma pontuação (ou com variação de um ponto, no máximo, para mais ou para menos) atribuída antes e depois de entrarem nas Universidades. No quadro 17 tem-se a síntese das variações das expectativas dos alunos com deficiência antes e depois de ingressarem na vida acadêmica na UFPEL:

Quadro 17 - Expectativas antes de entrar na Instituição x Expectativas depois de entrar na Instituição

Iniciais do nome	Deficiência apresentada	Curso na UFPEL	Expectativas antes de entrar na Instituição	Expectativas depois de entrar na Instituição
FHO	Visual: cegueira	Bacharelado em história	6	2
RCV	Visual: baixa visão	Letras Português e Inglês	7	7
TSS	Física: dificuldade de locomoção	Engenharia de produção	5	6
RS	Física	Hotelaria	4	7
GBK	Visual: monocular	Medicina Veterinária	6	7
CARV	Visual: baixa visão	Psicologia	5	7
SLS	Visual: monocular	Bacharelado em Nutrição	6	6
PDN	Física	Terapia Ocupacional	7	7
OSE	Física: cadeirante	Direito	7	7
ANN	Visual: baixa visão	Administração	7	5
AMQ	Visual: baixa visão	Zootecnia	7	7
GMP	Visual: cegueira	Jornalismo	5	5

AKA	Física: dificuldade de locomoção	Direito	4	5
RJSF	Física	Engenharia de materiais	7	5
ES	Visual: monocular	Engenharia de Produção	7	5
ALB	Física	Agronomia	6	2
ECS	Visual: baixa visão	Tecnólogo em processos gerenciais	7	7
JHH	Física: cadeirante	Engenharia da Computação	6	6
VS	Física: dificuldade de locomoção	Nutrição	6	4
RCF	Visual: monocular	Direito	7	5
VABF	Física	Direito	7	7
VPSB	Visual: baixa visão	Ciências biológicas bacharelado	7	7
MGF	Física: dificuldade de locomoção	Engenharia de Materiais	7	6
LFS	Física: dificuldade de locomoção	Administração	7	7
LSG	Física: dificuldade de locomoção	Terapia Ocupacional	4	6
AV	Física	Agronomia	7	3
DHK	Física	Filosofia	7	7
WRB	Visual: baixa visão	Cinema e Audiovisual	7	6
LKL	Física: dificuldade de locomoção	Engenharia da Computação	7	7
DRF	Auditiva: surdez	Administração	7	7

Fonte: elaboração própria

Indicadores:

	Positividade
	Negatividade
	Neutralidade

O estudo realizado por Guerreiro (2011) observou que os sentimentos prévios eram de satisfação, passando aos poucos para a insatisfação. Já no estudo de Corrêa (2014), diversos alunos relataram que a sua satisfação tinha diminuído em virtude de vários fatores, entre eles, a falta de material adaptado, problemas de acessibilidade dentro da universidade.

Na arguição referente a sentirem-se constrangidos ao deslocarem-se nos ambientes universitários (questão 30 do questionário), a parte mais numerosa de respondentes (vinte e cinco estudantes) mostrou que tal mal-estar não lhes diz respeito. No entanto, verificou-se que três alunos com deficiência visual responderam vivenciar situações desagradáveis com certa constância. Em vista disso, foi possível captar que a falta de sinalização de piso (pisos táteis), identificação dos ambientes (placas sinalizadoras), entre outros, foram os fatores de maiores transtornos para esses alunos em seus deslocamentos, acarretando, muitas

vezes, esbarrões em obstáculos sem sinalização ou dificuldades em localizar salas de aula, banheiros e demais dependências universitárias.

Nesse contexto, Mazzoni (2003) expõe que as pessoas com deficiência visual encontram muitas dificuldades nos espaços construídos sem o cumprimento às normas de acessibilidade, nos espaços sem conservação adequada e pela ocupação desorganizada, com obstáculos deixados pelas pessoas sem o devido cuidado ao direito de circulação de todas as pessoas. Nessa linha de análise, Castro (2011, p. 175) conclui: “A sinalização, ou melhor, a ausência de sinalização e a falta de pontos de referência e mapas táteis são um problema recorrente para os alunos com deficiência visual.”

Nos itens 31 e 32 do questionário, onde o grau de envolvimento com o curso e os sentimentos dos estudantes em sentir-se incluído pela Instituição foram a tônica, as revelações dos participantes denotaram a prevalência de sentimentos positivos de pertencimento e acolhimento por parte da comunidade acadêmica. No quesito 31 do questionário: ‘Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado’, a título de exemplo, as respostas de vinte e seis discentes oscilaram entre as notas 5 e 7, as quais representam atitudes de otimismo a respeito das perspectivas de inclusão destes alunos. As falas de RS (Medicina Veterinária): “Amo meu curso” e AKA (terapia Ocupacional): “tenho bastante (*sic*) expectativas na carreira da minha graduação”, simbolizam com objetividade essa sensação de pertencimento.

Nas pesquisas de Guerreiro (2011), Castro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015), observou-se que a maior parte dos entrevistados relatou total envolvimento com o curso em que estava matriculado. Para essas autoras, o ambiente acadêmico tem sido visto, cada vez mais, como fator fundamental para o desenvolvimento do estudante ao oferecer, por um lado, a troca de ideias e experiências e, por outro lado, pelo envolvimento dele com a instituição.

Subsequentemente, no item 32 do questionário, que se referiu ao ‘Sentimento de inclusão na Instituição de Ensino Superior’, a maior parte das respostas oscilou entre as notas 5 e 7, fazendo notar-se que os alunos tendem a sentir-se participativos na vida acadêmica.

Oliveira, Melo e Elali (2008), ao observarem entendimento dos estudantes sobre a participação dentro da universidade, evidenciaram que os estudantes participavam de algumas atividades como congressos, bases de pesquisa e

eventos, porém eles afirmaram encontrar limitações para realizar algumas atividades devido a dificuldades pessoais e dificuldades impostas pela IFES. As dificuldades pessoais são as relativas à falta de tempo e à falta de interesse próprio como relataram alguns estudantes. Para outros, as dificuldades são referentes a problemas associados a própria universidade, como por exemplo, as barreiras arquitetônicas, a distância entre os setores, entre outras.

Nesse sentido, percebe-se com clareza a interferência que assume a acessibilidade física quando esta não se faz presente no cotidiano social das pessoas, particularmente daqueles com deficiência física e usuárias de recursos de auxílio a mobilidade. Isso comprova a afirmativa de Mazzoni, quando destaca que:

Os níveis de participação são interferidos pelas características do ambiente. Ambientes favoráveis permitem que a pessoa desenvolva mais atividades, e de forma melhor, ao passo que ambientes com barreiras ocasionam restrição à participação, e, a impossibilidade do desenvolvimento de muitas atividades. (MAZZONI, 2003, p. 19).

Apesar de se considerarem participativos nas atividades acadêmicas dentro dos seus cursos, os alunos concluíram que se a universidade fosse mais acessível teriam uma participação mais ativa e menos restrita aos setores de aulas, pois teriam o direito de acesso garantido a todos seus ambientes físicos.

No quadro 18, estão transcrições literais das falas de três entrevistados, as quais ressaltam o exposto neste parágrafo.

Quadro 18 – Sentimento de participação dos alunos PCD

ALUNO	CURSO	DEFICIÊNCIA DECLARADA	MANIFESTAÇÃO
MGF	NUTRIÇÃO	DF (dificuldade de locomoção – usuário de muletas)	<i>“Graças ao NAI sinto-me um pouco (incluído), existem aulas práticas que são necessárias adaptações, mais conscientização entre os universitários e preferência nas filas dos RUs em relação aos alunos.”</i>
LSG	DIREITO	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“Gostaria de participar mais ativamente das palestras e eventos, mas por morar em outra cidade e ainda depender de alguém para algumas atividades, atividades em outro horário, turno inverso das aulas se torna mais complicado. Mas sempre que possível, procuro comparecer.”</i>
DRF	ADMINISTRAÇÃO	DF (dificuldade de locomoção)	<i>“só não me sinto mais incluída por estar em um curso noturno e não ter a possibilidade de vivenciar mais o ambiente acadêmico nos demais turnos.”</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da fala do entrevistado.

Porém, destacam-se também situações de isolamento e falta de integração, como a relatada por PDN (DV), acadêmico da Faculdade de Nutrição, que expressou ter se defrontado com “discriminação por parte de colegas, isolamento, sentimento de pena”, no dia-a-dia universitário, atribuindo nota 1. Esta avaliação foi percebida juntamente com FHO (Direito, DF/PCR), que aferiu nota 2 neste item da escala sem, contudo, justificar tal avaliação.

As questões de números 33 e 34 do questionário retrataram os resultados obtidos nas exposições dos entrevistados quando interpelados a respeito das relações interpessoais no meio universitário. As barreiras atitudinais mais citadas pelos alunos são em relação às atitudes dos professores em sala de aula e relacionamento com os colegas. Esses resultados vão ao encontro do estudo de Castro (2011), no qual a maioria dos alunos (27) relatou não ter problemas com os colegas e um aluno relatou sentimento de rejeição ao realizar trabalho em grupo e outro de frieza e distanciamento.

Por sua vez, em um estudo realizado por Miranda e Silva (2008) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), quatro de sete alunos relataram ter problemas em realizar trabalhos em grupos. Para as autoras, é preciso ter cuidado para que o aluno não seja discriminado tendo como causa a deficiência, considerando que essa dificuldade de arrumar grupo de trabalho foi relatada por um aluno cego, um surdo e um que usa cadeira de rodas.

Nesse contexto, Miranda e Silva (2008) revelam que as relações cotidianas em sala de aula são marcadas pelo isolamento, rejeição e indiferença por parte dos colegas de turma, o que é:

[...] evidenciado pelas atividades em grupo, que exemplificam claramente este distanciamento, pois é neste momento em que se percebe a exclusão destes alunos que, na maioria das vezes, ficam em última opção na constituição dos grupos (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 134).

A partir da análise dos dados auferidos, verificou-se um equilíbrio nos pareceres dos contribuintes da pesquisa, pois, quando arguidos sobre relacionamentos interpessoais no âmbito da universidade, vinte e seis entrevistados declararam receber apoio, tanto dos professores quanto dos colegas de aula, em índice satisfatório, conferindo notas de 5 a 7.

Para Castro (2011), a presença de alunos com deficiência em sala de aula requer do professor um olhar diferenciado, que tenha como princípio a construção do conhecimento de todos os alunos. Nesse sentido, os professores precisam fazer com que os alunos adquiram uma base teórica que os possibilite concluir a graduação com sucesso.

Neste sentido, LSG (Direito, DF/dificuldade de locomoção) declarou que os professores se mostraram “dispostos em ajudar a suprir qualquer dificuldade que surge e que necessito, são professores com quem tenho fácil comunicação.”

Distintamente à maioria, FHO (Direito, DF/PCR) e TSS (Direito, DV/visão monocular) ressentiram-se da falta de apoio e compreensão por parte de alguns professores. Conforme Baú (2015), o grau de satisfação dos alunos com os seus professores reflete diretamente na sua motivação e no ambiente favorável ao aprendizado. Quanto maior for a motivação e o interesse do aluno, mais favorecida é a aprendizagem e mais o docente é eficaz aos olhos dos alunos.

Com relação ao apoio recebido dos colegas para a integração no curso, a maior parte dos entrevistados (vinte e seis alunos) relatou que o recebiam. Resultado semelhante foi relatado nos estudos de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015), cujos alunos sentiam mais apoio dos colegas de aula do que dos seus professores. As palavras declaradas por RJSF (Bacharelado em História, DV – cegueira) confirmam categoricamente esse posicionamento:

Todos os meus colegas me ajudam e sempre tão (*sic*) dispostos a me incluir. Realmente fiz amigos e um dos motivos de ter continuado no curso foi por conta do pessoal ser super acolhedor (RJSF, 2019).

Ainda no tocante aos seus pares, PDN (Nutrição, DV/visão monocular) e AV (Cinema e Audiovisual, DV/baixa visão) particularizaram a percepção de “discriminação por parte de colegas, isolamento, sentimento de pena”, ao referirem-se ao convívio com demais alunos, confrontando o ponto de vista enunciado pelos outros estudantes.

4.2.4 Pessoa com Deficiência e as Atitudes diante de Obstáculos na UFPEL

Os itens desta subseção (questões 35 a 42 do questionário), sobre os quais as respostas variavam de 1 a 7 entre os extremos de *sempre - nunca* ou *nunca - sempre*, referem-se às ações dos estudantes frente às barreiras encontradas.

Foram analisadas não só as atitudes diante das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, como: escadas, rampas íngremes, portas, sanitários, vias de deslocamento e acesso, dentre outros, mas, inclusive, as barreiras atitudinais frente ao preconceito e indiferença (colegas, professores, funcionários) e as barreiras por insuficiência de recursos pedagógicos, operacionais (computadores, mesas adaptadas, lupa, material em Braille) e comunicacionais (insuficiência de tradutores e intérpretes de Libras).

De acordo com Mazzoni (2003), uma das dificuldades mais comumente encontradas pelas pessoas com deficiência no seu cotidiano são as barreiras atitudinais. Barreiras atitudinais são aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito e, por consequência, a exclusão. Ainda segundo o autor:

Dentre as barreiras atitudinais pode-se considerar que algumas ocorrem sem que as demais pessoas, as que não estão sendo discriminadas, percebam a sua existência e gravidade. (MAZZONI, 2003, p. 117).

Destarte, ao mensurar o nível de satisfação dos estudantes perante as atitudes e obstáculos, buscou-se entender o sentido de seus clamores pela aplicação das legislações disponíveis, a fim de favorecer seus acessos plenos aos saberes qualificados (BRANCO; ALMEIDA, 2019).

No que concerne às atitudes junto à população investigada, nos itens 35 e 36 do questionário dezoito participantes aproximaram-se de tendências à satisfação, diante das dificuldades e barreiras com que se depararam, no geral. Para estes estudantes, o nível de gravidade de suas deficiências (física, visual ou auditiva) lhes permite total autonomia para acesso e circulação nas diversas áreas, internas e externas, dos campi. Nas investigações elaboradas por Mazzoni (2003), Guerreiro (2011), Santos (2013), Carvalho (2017), entre outros, mesmo aqueles alunos que

consideraram relativamente boa a acessibilidade nas universidades, ainda assim citaram barreiras no espaço físico das mesmas.

Sob outra perspectiva, acadêmicos deficientes visuais com acuidade visual decimal inferior a 0,10, e alunos deficientes físicos com mobilidade reduzida e limitações mais severas de locomoção, divulgaram não ver problemas em solicitar ajuda, sempre que necessário, para deslocar-se ou localizar-se nas dependências universitárias. Dessa forma, a maioria afirmou que ao confrontar-se com qualquer obstáculo físico, procura contorná-lo sem acanhamento. Resultados análogos foram detectados nos trabalhos de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Branco e Almeida (2019).

Tais informações encontram respaldo nas respostas das questões 37 e 38 do questionário, as quais complementam a investigação proposta nos dois itens anteriores. Nesse aspecto, verificou-se o crescente empoderamento atitudinal deste público-alvo perante as adversidades estruturais que vez ou outra se apresentam (BRANCO; ALMEIDA, 2019). Novamente os participantes com deficiências mais restritivas demonstraram maior tendência a “visibilidade” para garantir sua permanência e conclusão, haja vista a carência de recursos e demais materiais voltados a essa população para que, de fato, possam usufruir da acessibilidade em seus campi acadêmicos.

Com relação ao pensamento de desistir do curso em razão das barreiras arquitetônicas ou urbanísticas, o índice ficou pouco acima de 10% (quatro alunos num universo de trinta respondentes) e em 20% (seis alunos num universo de trinta participantes), quando em razão de barreiras atitudinais. Ou seja, esse pensamento ocorre mais quando envolve relações interpessoais: sentimentos de “discriminação, isolamento e pena” fazem parte do seu cotidiano, conforme relatou PDN (Nutrição, DV/visão monocular). Ainda, para GBK (Administração, DV/baixa visão), “a melhor resposta para essas situações é ignorá-las.” Resultados parecidos foram vivenciados nos estudos de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015), nos quais a maioria dos participantes nunca abandonaria o curso por este motivo.

Conforme Sasaki (2006), só conseguem permanecer no curso escolhido e nele se formar o aluno que consegue:

[...] conviver com as barreiras atitudinais de colegas e professores, as barreiras arquitetônicas da faculdade (no caso de alunos com impedimentos motores), as barreiras de comunicação oral dos e/ou com professores (no caso de alunos cegos, surdos ou com paralisia cerebral) e as barreiras técnicas destes alunos (na hora de tomar notas, apresentar deveres de casa etc.) (SASSAKI, 2006, p. 2).

Com relação ao uso dos ônibus de apoio da universidade, 1/3 da amostra (dez estudantes num universo de trinta) referiram não o utilizar. Dos outros 2/3, dez indicaram constrangimento em pedir ajuda para utilizar o ônibus, e oito indicaram que não se sentiam constrangidos. Outros dois alunos expressaram indiferença no tópico, mas com tendência à insatisfação. Vale ressaltar que esse transporte de apoio oferecido pela instituição possuía apenas um veículo adaptado para pessoa usuária de cadeira de rodas, na época da pesquisa, numa frota composta de vinte e dois veículos (ônibus e micro-ônibus).

Os demais veículos têm outras formas de acessibilidade (portas mais largas, bancos reservados com maior espaço entre eles, impressões em braile, etc.), só que estes necessitam de cadeira de transbordo para acesso dessas pessoas (PCR). A norma brasileira nº 15.320/2005 estabelece os padrões e critérios que visam proporcionar à pessoa com deficiência a acessibilidade ao transporte rodoviário. Dentre eles, encontra-se a definição de cadeira de transbordo:

5.4.1 A cadeira de transbordo é um equipamento que visa permitir o deslocamento da pessoa com deficiência até o assento a ela destinado. A cadeira de transbordo pode ser utilizada juntamente com outro equipamento de embarque e desembarque ou isoladamente (ABNT, 2005, p. 4).

Este sistema obriga os motoristas e demais funcionários a carregarem nos braços as cadeiras com os passageiros. Ou seja, não evita-se para a PCD o constrangimento de ser “carregado”, o que pode ocasionar acidentes.

Na UFPEL, o único veículo com plataforma de acessibilidade é um ônibus urbano que executa a linha ANGLO-RU, no município de Pelotas, com vistas a atender horários de maior fluxo de usuários, segundo o chefe do Núcleo de Transporte da UFPEL (NUTRANS/UFPEL, 2019). A NBR 14.022/2011, preceitua os critérios técnicos de acessibilidade a serem observados nos elementos do sistema de transporte coletivo de passageiros de características urbanas, de acordo com os preceitos do Desenho Universal. Veja-se o que diz a norma:

Para ser considerado acessível, o veículo deve possuir uma das características a seguir: a) piso baixo; b) piso alto com acesso realizado por plataforma de embarque/desembarque; c) piso alto equipado com plataforma elevatória veicular. A utilização de veículo de piso alto equipado com plataforma elevatória veicular pode ser considerada nos casos em que as alternativas 6-a) e 6-b) não possam ser utilizadas (ABNT, 2011, p. 4).

No trabalho desenvolvido por Oliveira, Melo e Elali (2008), os pesquisadores enfatizam que na discussão com os estudantes entrevistados sobre o entendimento a respeito do conceito de acessibilidade, estes lembraram a questão da acessibilidade nos transportes, referindo que no ambiente da instituição pesquisada não existia nenhuma adaptação nos ônibus ou no acesso às paradas para pessoas com deficiência.

De acordo com o Decreto nº 5296/2004, Art. 34, parágrafo único, para um sistema de transporte coletivo ser considerado acessível faz-se necessário que atenda ao conceito do desenho universal. Por esse mesmo decreto, Art. 38, § 3º, houve a delimitação de um prazo de cento e vinte meses (dez anos) para que toda a frota de veículos de transporte coletivo estivesse totalmente acessível, ou seja, desde dezembro de 2014.

Dentro do mesmo tema, Oliveira, Melo e Elali (2008) destacam:

Também é importante que se compreenda que acessibilidade ao transporte vai além da adaptação do veículo, pois envolve investimentos e adaptações no entorno das instituições educacionais, no acesso aos pontos de parada, nos terminais (OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008, p. 71).

No item 42 do instrumento, referente aos recursos necessários para o desempenho acadêmico do aluno, o objetivo era reconhecer se os alunos reivindicavam, ou não, os mesmos. A conclusão desejável era que eles reivindicassem da instituição os recursos necessários para seu desempenho acadêmico, nos termos da Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que contempla desde a eliminação de barreiras a livre circulação e uso dos ambientes, até a disponibilização de salas de apoio com máquinas, equipamentos, softwares e intérpretes de LIBRAS.

A resposta “Não preciso de recursos especiais para acompanhar as aulas” foi a que apresentou maior frequência entre os entrevistados (dezoito alunos). As demais ficaram divididas em oito respostas em que foram atribuídas notas de 5 a 7, significando que esperam que a instituição ofereça as condições para o acesso e

permanência do aluno com deficiência no ensino superior e quatro respostas entre 1 e 3, ou seja, preferem comprar e não esperar que a instituição tome a iniciativa. Nessa perspectiva, registre-se a manifestação do aluno RJSF (com cegueira total), do curso de Bacharelado em História:

Particularmente penso que a universidade deveria fornecer os materiais de alunos PCD (pessoa com deficiência), pois não é um privilégio ou vantagem, mas sim uma necessidade de recurso. Pois nem todos cegos podem adquirir um notebook para estudar (RJSF, 2019).

Os alunos ainda apontaram outras necessidades ou problemas que não constavam no questionário, como a iluminação e acústica nas salas de aula, auditórios, etc. Queixas sobre luminosidade e som na sala de aula também foram encontradas nas pesquisas de Mazzoni (2003) e Guerreiro (2011). Para esses autores, ambientes que atendem a padrões de audibilidade, visibilidade, legibilidade, iluminação e conforto térmico, tornam-se espaços mais acessíveis e, embora isso não altere o grau da deficiência sensorial, sua inobservância pode aumentar o grau de dificuldade.

O participante LKL (Administração, DA com limiar acima de 91dB), citou que uma alternativa viável para estudantes com deficiência auditiva seria a adoção do sistema de Anel Magnético que consiste na instalação de um anel de indução magnética nos locais (salas de aula, auditórios, etc.), para facilitar as condições de escuta a pessoas com dificuldades auditivas, utilizadoras de aparelhos auditivos. A vantagem deste sistema é possibilitar o uso coletivo, ao contrário de outros sistemas que necessitam de aparelhos amplificadores individuais (MOREIRA, 2017).

Não foram considerados os métodos de verificação de iluminância e acústica recomendados pelas normas técnicas, por não ser este o foco da pesquisa, mas foram registradas as observações feitas pelos participantes, com vistas a alertar para oportunidades de estudo complementares sobre o tema. A identificação dessas questões não é simples, pois seu estudo depende do tipo de perda visual ou auditiva do indivíduo. Assim, é importante que haja uma boa comunicação entre o professor e o aluno para que este possa se expressar sem constrangimento. Problemas com a luminosidade das salas de aula também foram identificados por Mazzoni (2003) e Guerreiro (2011).

4.3 ANÁLISE DA SATISFAÇÃO ESTRUTURAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, NO CAMPUS ANGLO, SOB A LUZ DO DESENHO UNIVERSAL

Devido às particularidades da UFPEL em apresentar-se como uma instituição *multi-campi*, optou-se por particularizar o diagnóstico sobre a satisfação estrutural utilizando-se as informações referentes aos dez estudantes que frequentam cursos sediados no Campus Anglo, tendo como premissa tratar-se de um ambiente de construção consideravelmente recente (inaugurado em 8 de agosto de 2008) e que, portanto, deveria apresentar condições de acessibilidade dentro das normas, conforme estabelece o Decreto nº 5.296/2004.

Além disso, por ser o local onde se concentra a administração central da universidade (Reitoria, Pró-Reitorias), invariavelmente a comunidade universitária (discentes, docentes, servidores, visitantes) acaba por fazer uso ocasionalmente de suas instalações, deparando-se com os obstáculos que possam existir.

O Quadro 19 resume a caracterização dos dez participantes da pesquisa que frequentam cursos sediados no Campus Anglo da UFPEL.

Quadro 19 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa que frequentam cursos sediados no Campus Anglo/UFPEL

ORDEM	ENTREVISTADO (INICIAIS)	CURSO	(*) ÁREA DO CONHECIMENTO	DEFICIÊNCIA/NEE	FORMATO DE RESPOSTA
1	DRF	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência física: Fraturas envolvendo regiões múltiplas de um membro inferior	Word (e-mail)
2	GBK	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: cegueira	Google Forms (preenchimento presencial)
3	LKL	Administração	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência auditiva: Surdez	Word (e-mail)
4	ANN	Engenharia da Computação	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Deficiência Física: Paralisia Cerebral, cadeirante, não fala	Google Forms
5	WRB	Engenharia da Computação	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	Deficiência física: hemofilia grave e artropatia hemofílica com limitação dos movimentos dos cotovelos direito e esquerdo e tornozelo esquerdo	Word (e-mail)
6	SLS	Jornalismo	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: cegueira em ambos os olhos, sem percepção de luz, por glaucoma congênito	Google Forms
7	GMP	Letras-Português/ Inglês	LÍNGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	Deficiência Visual: Baixa visão	Google Forms

8	MGF	Nutrição	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência física: no joelho esquerdo – uso de muletas	Google Forms
9	PDN	Nutrição	CIÊNCIAS DA SAÚDE	Deficiência visual: Visão monocular/TDHA	Google Forms (preenchimento presencial)
10	CARV	Processos Gerenciais	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Deficiência visual: Baixa Visão	Google Forms (preenchimento presencial)

Fonte: NAI/UFPEL (2018), elaborado pelo autor.

(*) ÁREAS DO CONHECIMENTO (CAPES, 2019; CNPq, 2019)

A área que hoje abriga o Campus Anglo da UFPEL sediou, em 1908, a Charqueada de Brutus Almeida. Em 1916, sediou o primeiro frigorífico gaúcho: a Companhia Frigorífica Rio Grande, vendida, em 1924, para a firma inglesa Vestey Brothers. O local manteve-se desativado até 1942, quando iniciaram as obras de construção e adequação do novo frigorífico, batizado com o nome de Frigorífico Anglo, finalmente inaugurado em 1943. Ao longo do tempo, em seus seis hectares de extensão, prédios foram sendo modernizados, adaptados e construídos para aperfeiçoar ou implantar novos processamentos e produtos. Manteve-se assim até o seu fechamento no início da década de 1990 (CCS/UFPEL, 2014).

Entre 2005 e 2006, a UFPEL recebeu em doação da Fundação Simon Bolívar parte da área antes ocupada pelo complexo industrial. Intensas modificações foram feitas para adaptar a antiga fábrica ao novo uso. No entanto, os sólidos prédios mantiveram externamente a sua aparência do passado. Hoje, sede referencial da UFPEL, a área destina-se a produzir “conhecimento”, “alimento para o espírito”. Depois de receber a Reitoria, em 2008, a área do antigo frigorífico começou a receber os primeiros cursos nos semestres seguintes e hoje abriga quase 5.000 pessoas, entre estudantes, docentes, técnicos e servidores terceirizados.

A edificação principal, denominada Edifício Delfim Mendes Silveira, está situada à Rua Gomes Carneiro, nº 1, em Pelotas, RS, às margens do canal São Gonçalo. Está disposta fisicamente em dois blocos, com quatro andares (Foto 4).

Foto 4 - Prédio Delfim Mendes Silveira, Campus Anglo/UFPEL

Fonte: Foto do autor, CCS/UFPEL, 2014.

No Bloco A encontram-se as unidades administrativas da Instituição (Reitoria, Pró-Reitorias e suas subunidades correlatas). No Bloco B estão as unidades acadêmicas (faculdades e cursos). Esses andares são interligados por corredores, escadas e dois elevadores.

Feita a caracterização inicial necessária, as opiniões dos dez entrevistados matriculados em cursos de graduação sediados no Campus Anglo, sobre cada um dos itens da categoria Satisfação Estrutural (Itens 1 a 16), foram agrupadas e estão representadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Satisfação Estrutural – Campus Anglo/UFPEL

SATISFAÇÃO ESTRUTURAL: Satisfação com a estrutura dos campi, compreendendo, via internas de circulação, acesso aos prédios e a determinados ambientes.								
ITENS	Nº DE RESPOSTAS EM CADA GRAU DA ESCALA							TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	
1. O trajeto desde a entrada do Campus (ou prédio) onde estudo até a minha sala de aula é (considerar o percurso mais comum)				4	1	2	3	10
2. Atravessar as vias internas no Campus é	1			1		2	6	10
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são	1			1	3		5	10
4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são	2	2		1	2	2	1	10
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são	3	1		3	1	1	1	10
6. Os elevadores que eu utilizo são		1		1		1	7	10
7. Os espaços para movimentação dentro das salas de aula são	1	1				1	7	10

8. O mobiliário escolar (cadeiras, classes) colocados a minha disposição são		1		1	1	1	6	10
9. As portas de acesso às salas de aula são		1		1	1		7	10
10. Os sanitários que utilizo são		1					9	10
11. A acessibilidade aos bebedouros é				1			9	10
12. O caminho até a Biblioteca principal e/ou setorial é	1	1	1	1		1	5	10
13. O caminho até o restaurante universitário é	1		1			2	6	10
14. O caminho até áreas de lazer (áreas arborizadas, áreas de convivência), é	1	1	1				7	10
15. O caminho até os serviços bancários (caixas eletrônicos) é		1		3	1	1	4	10
16. O caminho até os serviços de alimentação (cantina/lanchonete) é	1	1			2	1	5	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões sobre este fator e seus subfatores tiveram o objetivo de identificar o nível de satisfação dos alunos com relação à acessibilidade a determinados ambientes e serviços no Campus Anglo da UFPEL, considerando sua autonomia e segurança (ABNT, 2004).

Foram considerados os caminhos preferenciais indicados pelos participantes, ou seja, aqueles que eles rotineiramente percorrem. Assim, buscou-se identificar a presença de percursos acessíveis, que possam ser utilizados pelas PCD nas dependências do Campus Anglo, no intuito de identificar barreiras (arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais) e facilitadores do deslocamento (pisos táteis e rampas, por exemplo), em consonância com as disposições da NBR 9050 (ABNT, 2015).

4.3.1. Acessibilidade nos caminhos preferenciais e vias de circulação e acesso aos prédios

Em relação à acessibilidade nos caminhos preferenciais de acesso aos prédios do Campus Anglo e seus ambientes internos, dentre os entrevistados, três deles avaliaram como plenamente acessível (nota 7) o referido caminho por não encontrar dificuldades e nem obstáculos. Dos demais, três atribuíram uma avaliação tendendo a satisfação (notas 5 a 6) e quatro demonstraram propensão à insatisfação, atribuindo nota 4 no quesito. Para esses alunos, os maiores obstáculos são a ausência de sinalização horizontal de piso (pisos direcionais e de alerta) e desníveis de solo (buracos, pedras soltas ou mal assentadas no calçamento, etc.).

As sinalizações adequadas, segundo a NBR 9050, são as visual, tátil e sonora: “**visual**: é realizada através de textos e figuras; **tátil**: é realizada através de caracteres em relevo, Braille ou figuras em relevo e **sonora**: é realizada através de recursos auditivos.” (ABNT, 2004, p. 16).

Quanto aos tipos de sinalização, duas são extremamente importantes para a acessibilidade na universidade: a permanente e a direcional:

Permanente: Sinalização utilizada nas áreas e espaços cuja função já esteja definida, identificando os diferentes espaços ou elementos de um ambiente ou de uma edificação. No mobiliário, deve ser utilizada para identificar os comandos.

Direcional: Sinalização utilizada para indicar a direção de um percurso ou a distribuição espacial dos diferentes elementos de um edifício. Na forma visual, associa setas indicativas de direção, (...) a textos, figuras ou símbolos, (...). Na forma tátil, utiliza recursos como linha-guia ou piso tátil (...) (ABNT, 2004, p. 17).

São esses dois tipos de sinalização que faltam nas universidades, identificando os espaços e indicando possíveis percursos.

Por meio de uma placa com forma e cor características ou de um sinal luminoso, pode-se chamar a atenção, de uma forma rápida, para objetos e situações que podem provocar perigo ou indicar rotas e lugares.

A comunicação em sinalização engloba tudo o que influencia a informação, orientação e tomada de decisão por parte do usuário. A interação do homem e ambiente explica-se pelo recebimento de informação, sejam elas, visuais e/ou auditivas, para uma decisão segura e correta por parte do usuário (BAÚ, 2015).

Na pesquisa realizada nas dependências do campus não foram encontradas placas de sinalização em Braille ou de textos em relevo. A sinalização encontrada que indica espaço destinado a pessoas com deficiência está em forma de representação gráfica, representada pelo Símbolo Internacional de Acesso (figura 1). Este símbolo estava presente em vários locais como sanitários e estacionamento.

Nas pesquisas de Castro (2011), Guerreiro (2011), Santos (2013) e Corrêa (2014) foi identificada a falta de sinalização adequada para alunos com deficiência visual e auditiva, nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Com referência à travessia das vias internas do campus, a grande maioria se mostrou satisfeita com as condições oferecidas (seis estudantes). Dos restantes, três indicaram neutralidade no tema e um disse sentir insegurança neste aspecto.

Na Foto 5 pode-se observar o acesso externo ao Campus, cujo passeio público se encontra em má conservação, com desníveis pronunciados. De acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, Lei Federal nº 9.503/97, Anexo I:

[...] passeio público (calçada) é parte da via, normalmente segregada e em nível diferente, não destinada à circulação de veículos, reservada ao trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário urbano, sinalização, vegetação e outros fins (BRASIL, 1997).

Foto 5 - Calçada externa de acesso ao Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Conforme o Código de Obras (Lei Municipal nº 5.528, de 30 de dezembro de 2008) e o Código de Posturas (Lei Municipal nº 5832, de 05 de setembro de 2011), em ruas que possuam meio fio, os proprietários de terrenos, edificados ou não, são responsáveis pela execução da pavimentação da calçada dentro dos padrões estabelecidos pelo Município. O proprietário do imóvel também é responsável pela manutenção, conservação e limpeza da calçada que é de extrema importância para garantir que todos tenham segurança ao utilizar o espaço público (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2008; 2011).

No espaço interno ao Campus, a Foto 6 retrata o trajeto de acesso ao prédio principal, evidenciando-se as motivações de queixas de SLS, que é cego, e GBK, deficiente visual com baixa visão, ambos frequentadores do Campus Anglo: “a dificuldade encontrada no Campus Anglo, [...] é a falta de marcação das calçadas que se confundem com o nível da rua, ficando complicada a diferenciação do caminho”.

Foto 6 - Calçada de acesso interno ao prédio principal – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

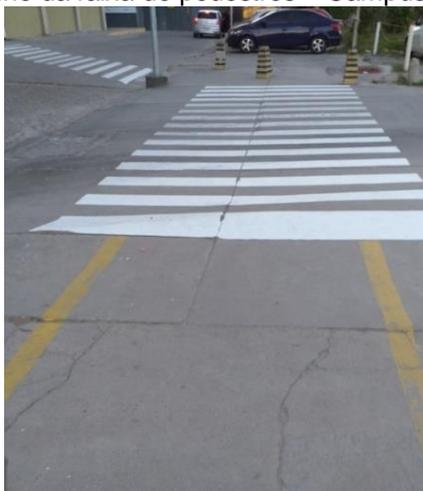
No mesmo mote, ANN, estudante de Engenharia da Computação e cadeirante, destaca a insegurança que sente ao deslocar-se desde a calçada externa ao Campus até o acesso principal ao edifício, tudo por conta dos desníveis e irregularidades em todo o trajeto. Nesse aspecto, Castro (2011), Remião (2012) e Baú (2015) afirmam que construções inadequadas e, principalmente, a má conservação das calçadas e ruas comprometem significativamente a acessibilidade.

O estudante MGF (24 anos, oriundo do município de Pinheiro Machado, DF com dificuldade de locomoção e usuário de muletas, Bacharelado em Nutrição), destaca:

Minha crítica é no sentido de não termos um ambiente toldado para acesso ao prédio principal do campus, pois quando chove há necessidade de deslocamento muito rápido até a entrada, o que pode ocasionar acidentes (não consigo me locomover com rapidez ou correndo) (MGF, 2019).

Em contraparte, CARV, acadêmico de Processos Gerenciais e deficiente visual, ressalta a importância de existência de faixa de segurança no Campus, pois segundo ele, a travessia interna “tornou-se segura após a construção de faixas de pedestre e os guardas chamarem atenção de quem entra correndo de carro ou moto lá no prédio”. A Foto 7 corrobora tal evidência.

Foto 7 - Detalhe da faixa de pedestres – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Nos percursos, observou-se ainda a falta de continuidade entre os passeios e elementos que favorecem o deslocamento, constituindo-se em barreiras para as pessoas com deficiência física ou visual. Esses obstáculos também foram encontrados por Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015) em suas respectivas pesquisas.

Observa-se na Foto 8 a existência de sinalização tátil de piso no trecho corresponde à calçada defronte o Restaurante Universitário do Campus, sem continuidade anterior ou posterior. Isso se deve ao fato de que o restaurante foi inaugurado em tempos recentes, cujo projeto contemplava o cumprimento das normas vigentes (Decreto nº 5.296/2004).

Foto 8 - Instalação de piso tátil defronte o RU – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Ainda na mesma argumentação, detectou-se pequeno trecho com instalação de piso tátil direcional e piso tátil de alerta, que corresponde às proximidades da entrada principal da área acadêmica do campus. Esta sinalização encontra-se sobre a rampa existente e termina abruptamente ao encontro de uma parede de chapas metálicas que isola um espaço em obras (Foto 9).

Foto 9 - Instalação de piso direcional e de alerta no acesso às instalações acadêmicas – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

4.3.2 Acessibilidade em escadas, rampas e elevadores

Não há escadas livres para uso localizadas em áreas externas no Campus Anglo, pois as existentes encontram-se em fase de obras e não estão liberadas para circulação, até o momento desta pesquisa.

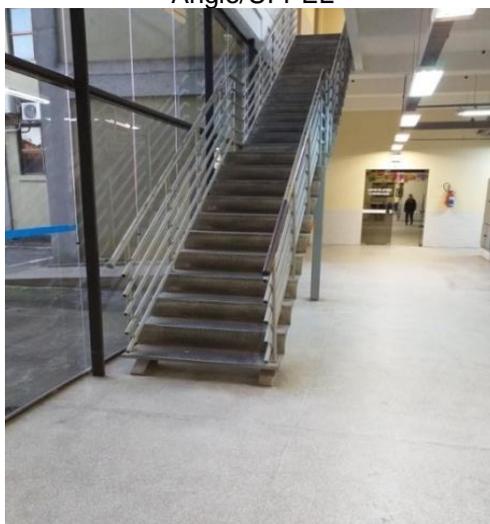
As escadas internas foram avaliadas pelos entrevistados. Dois alunos relataram não fazer uso das escadas por estudarem no andar térreo (SLS e GMP). Disseram ainda preferir utilizar os elevadores quando há a necessidade de deslocamento aos andares superiores.

O acadêmico ANN (DF - cadeirante) declarou também não utilizar as escadas, por razões de limitações impostas pelo uso de cadeira de rodas. Dos demais, a preferência é unânime pelo uso de elevadores, mas, eventualmente, utilizam as escadas sem maiores problemas, pois seu grau de dificuldade na mobilidade (MGF, WRB e DRF) ou acuidade visual (GBK e CARV) é moderado ou

leve. Para LKL (DA – surdez), não há dificuldades no uso de escadas, pois sua deficiência não impõe limitações nestas circunstâncias. Somente uma pessoa (PDN) atribuiu nota 1 para todas as escadas que utiliza, sem especificar alguma justificativa.

A escada interna de acesso aos pavimentos do Bloco A (Reitoria), não possui piso de alerta sequer na base ou topo de cada patamar (Foto 10) estando, portanto em desacordo com o Manual de Acessibilidade da ABNT (NBR 9050/2004).

Foto 10 - Escada de acesso aos andares superiores – Bloco A – Área Administrativa - Campus Anglo/UFPEL

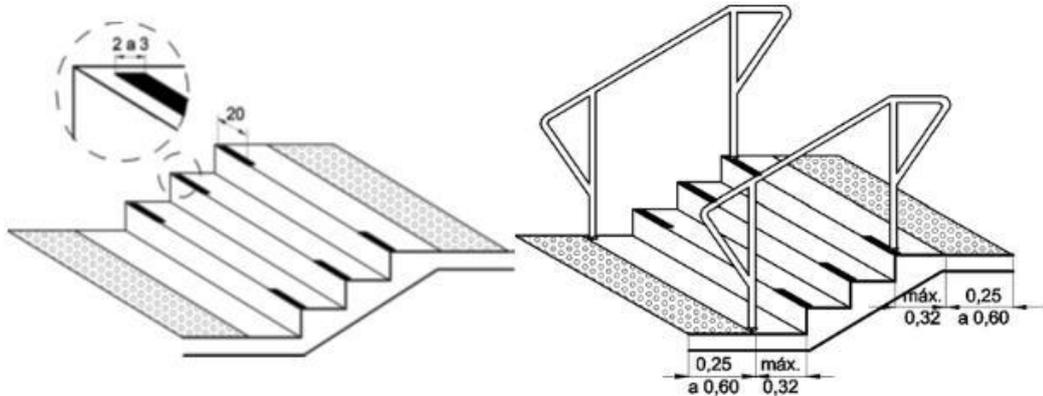


Fonte: Foto do autor.

Ainda conforme a mesma norma, as escadas devem ter sinalização visual nos degraus em cor contrastante com a do acabamento, como mostra a Figura 10. Veja-se o que diz a norma:

O contraste visual tem como função destacar elementos entre si por meio da composição claro-escuro ou escuro-claro para chamar a atenção do observador. O contraste também deve ser usado na informação visual e para alertar perigos. O contraste é a diferença de luminância entre uma figura e o fundo (ABNT, 2015, p. 34).

Figura 10 - Sinalização visual de escadas e degraus, segundo NBR 9050/2015

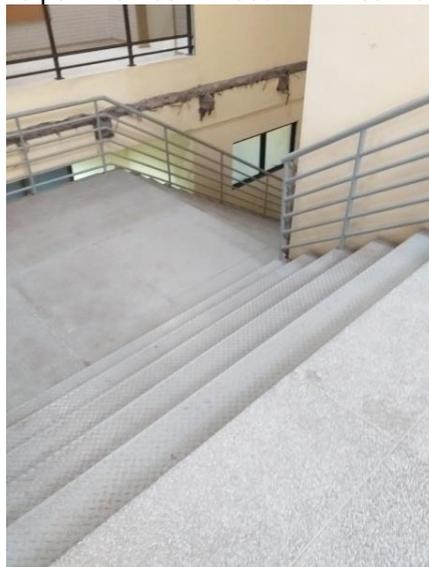


Fonte: ABNT, 2015

Conjuntura equivalente pode ser percebida nos espaços pertencentes à área acadêmica do complexo (Bloco B), cuja foto 11 configura distintamente a inadequação para o deslocamento com segurança da pessoa com deficiência visual ou com mobilidade comprometida.

Segundo a norma (NBR 9050/2015), em degraus a sinalização deve ter uma cor que admita um contraste com o piso do degrau. Pode-se, por exemplo, ter um degrau cinza com sinalização preta. Ambas as cores são escalas de luminância. Desta forma, o campus não atende ao que determina a ABNT.

Foto 11 – Escada de acesso entre pavimentos – Bloco B – Área Acadêmica - Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor

Rampas são uma alternativa às escadas quando se quer vencer um desnível e ao mesmo tempo assegurar o acesso de quem tem dificuldades de locomoção (STAUT, 2014; ARAÚJO, 2015). No Campus Anglo da UFPEL, denota-se que as rampas existentes não se constituem em elementos arquitetônicos que causem impacto nas condições de acessibilidade horizontal, segundo avaliação de ANN (DF – cadeirante), que atribuiu nota 5 ao item.

Para garantir que uma rampa seja acessível, são definidos os limites máximos de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos. A ABNT (2004) estabelece que:

- a largura das rampas (L) deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas. A largura livre mínima recomendável para as rampas em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo o mínimo admissível de 1,20 m;
- toda rampa deve possuir corrimão de duas alturas em cada lado;
- quando não houver paredes laterais, as rampas devem incorporar elementos de segurança, como guarda-corpo e corrimãos, guias de balizamento com altura mínima de 0,05 m, instalados ou construídos nos limites da largura da rampa (ABNT, 2004, p. 59-60).

No acesso ao Edifício Delfim Mendes Silveira (Bloco A – Reitoria), constata-se a construção de rampa com especificações consideradas boas pelos usuários (largura, inclinação, corrimãos). Porém, a ausência de pisos táteis direcionais e de alerta e a existência de porta de vidro sem sinalização foram motivos de contestação por parte de GBK e SLS, deficientes visuais (Foto 12).

Foto 12 – Rampa de acesso ao edifício Delfim Mendes Silveira – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Fonte: Foto do autor.

Além disso, no mesmo espaço de convivência, em posição contígua, há outra rampa de acesso à lanchonete do Campus (Foto 13). Esta, por sua vez, mostra-se nitidamente insegura e em desacordo com diversas recomendações técnicas: não dispõe de corrimãos ou guarda-corpo, sinalização de piso (piso tátil), ou sequer guias de balizamento.

Foto 13 – Plataforma de acesso à lanchonete – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Fonte: Foto do autor.

Situação análoga é revelada no ingresso à edificação pela lateral direita. A propósito, este é atualmente o percurso mais comum para os estudantes. Próximo à entrada constata-se o erguimento de um pequeno aclave (rampa) em alvenaria para “facilitar” a entrada de PCD (Foto 14). Com largura inferior ao mínimo recomendado pelas normas (1,20m), a rampa também não dispõe de corrimãos ou guarda-corpos, ou sequer guias de balizamento.

Foto 14 – Rampa de acesso à Área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Fonte: Foto do autor.

De acordo com o setor técnico responsável pelos serviços de manutenção e infraestrutura da universidade, a rampa foi erigida em caráter provisório e emergencial devido ao canteiro de obras instalado no acesso anterior. É o que se pode chamar de pseudo-acessibilidade, ou seja, tentou-se resolver o problema, porém o resultado foi insatisfatório, e o objetivo proposto não foi alcançado (CASTRO, 2011). Trata-se de adaptações realizadas, mas que não garantem a autonomia das pessoas com deficiência.

Segundo a NBR 9050 (ABNT, 2004), as rampas são soluções excelentes e definitivas, ao se pensar em edificações acessíveis, tanto por cadeirantes quanto por pessoas com mobilidade reduzida. Mobilidade reduzida significa, além de cadeirantes, pessoas com fraturas utilizando muletas, idosos, gestantes e até mães com carrinhos de bebê.

O acesso, garantido por lei, deve ser Universal, ou seja, além destes, os deficientes visuais e auditivos também precisam ser contemplados. Conforme a norma, para se projetar corretamente uma rampa, precisa-se seguir a seguinte fórmula:

$$i = \frac{h \times 100}{c}$$

Onde:

- i é a Inclinação, em porcentagem
- h é a altura do desnível
- c é o comprimento da projeção horizontal.

O valor da inclinação da rampa é nada mais, nada menos que a relação entre a altura e o comprimento da mesma em porcentagem.

Além disso, as rampas ainda precisam ter sinalização com piso tátil para deficientes visuais, corrimão duplo e piso antiderrapante. Todos esses itens também são regidos pela NBR 9050. Neste aspecto, a rampa atende parcialmente as recomendações da norma, pois tem sinalização direcional e de alerta no piso, mas não dispõe de guias de balizamento (foto 15).

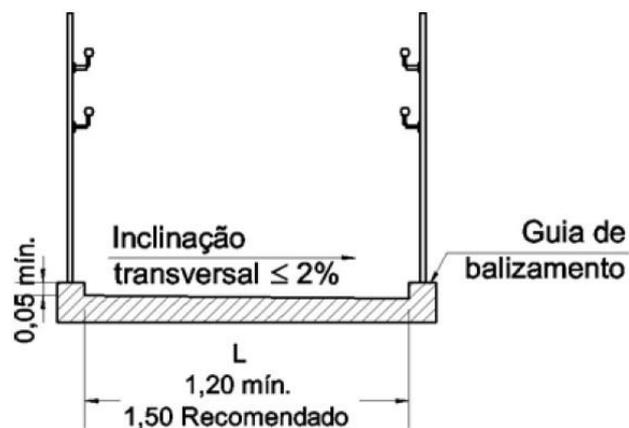
Foto 15 - Rampa de acesso à Área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Fonte: Foto do autor.

Conforme a ABNT (2004), a guia de balizamento é um elemento edificado ou instalado junto aos limites laterais das superfícies do piso (rampa), destinado a definir claramente os limites da área de circulação de pedestres, podendo ser facilmente detectado por pessoas com deficiência visual (a bengala bate na guia e detecta o limite). Pode ser de alvenaria ou outro material alternativo, com a mesma finalidade, com altura mínima de 5 cm. (Figura 11)

Figura 11 - Dimensões de guias de balizamento em rampas, segundo a NBR 9050/2015



Fonte: ABNT, 2004.

Caso as rampas possuam características inadequadas, dificultam o acesso dos cadeirantes nas Instituições de Ensino Superior, como pode ser identificado nas pesquisas de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015).

Outro aspecto significativo abordado nos depoimentos está relacionado ao uso do elevador, assinalado como importante instrumento de acessibilidade vertical às PCD nas dependências da instituição. Considerando as tecnologias assistivas como meios capazes de propiciar acessibilidade aos deficientes, este é um equipamento bastante ressaltado pela pluralidade dos entrevistados.

Santos (2013) destacou que a inexistência de elevadores, elevadores com defeito e sem funcionar, para o acesso a pisos superiores na universidade objeto de sua pesquisa, foi dos fatores mais citados pelos entrevistados.

Na ausência de rampas interligando os pavimentos, o elevador torna-se o único meio de acesso às aulas, conforme ANN, que é dependente de cadeira de rodas e estuda no 4º andar. No impedimento de uso deste equipamento, seja por falta de energia ou por defeito momentâneo, o estudante já disse ter sido “carregado por colegas” e isso lhe trouxe desconforto e constrangimento.

Este aspecto sobre os alunos que usam cadeira de rodas e que são carregados pelos colegas quando os elevadores estão com defeito também foi muito discutido nas pesquisas de Castro (2011) e Santos (2013). Para as pesquisadoras, a questão evidenciada é: “e se acontecer algum acidente, a responsabilidade será institucional ou individual?” (SANTOS, 2013, p. 215).

Os respondentes SLS e GMP declararam que o item “elevadores” no Campus Anglo não lhes causa transtornos, pois suas aulas são majoritariamente no andar térreo. Mesmo assim, quando esporadicamente utilizam o elevador, sempre contam com auxílio de algum colega já que, “sozinho não conseguiria identificar a localização e identificação dos andares de parada”, segundo manifestou SLS (DV – cegueira). A dificuldade descrita pelo aluno SLS foi semelhante ao resultado obtido nos estudos de Guerreiro (2011) e Corrêa (2014), cuja queixa dos alunos foi acerca do funcionamento e da pouca acessibilidade do elevador.

GBK e CARV, estudantes com DV (baixa visão) que frequentam o 4º piso, dizem “sentir falta” de piso tátil direcional e de alerta para usar os elevadores com autonomia e segurança (Foto 16).

Foto 16 – Elevador de acesso – Bloco A – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Além disso, os botões de chamada são pouco “visíveis” por estarem embutidos na própria “armação” da cabine do elevador e não apresentarem cor contrastante (Foto 17).

Foto 17 – Detalhe do botão de chamada do elevador de acesso – Bloco A – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Consoante com a NBR 9050/2004, externamente ao elevador deve haver sinalização tátil e visual informando: instrução de uso, fixada próximo à botoeira; indicação da posição para embarque; indicação dos pavimentos atendidos:

Sinalização de elevadores e plataformas elevatórias:

- Painéis de chamada de elevadores e plataformas elevatórias devem ter informações em relevo e em Braille de sua operação e estar compatíveis com a ABNT NM 313 e ABNT NBR ISO 9386-1;
- O número do pavimento (tamanho 16) deve estar localizado nos batentes externos, indicando o andar, em relevo e em Braille (ABNT, 2004, p. 47).

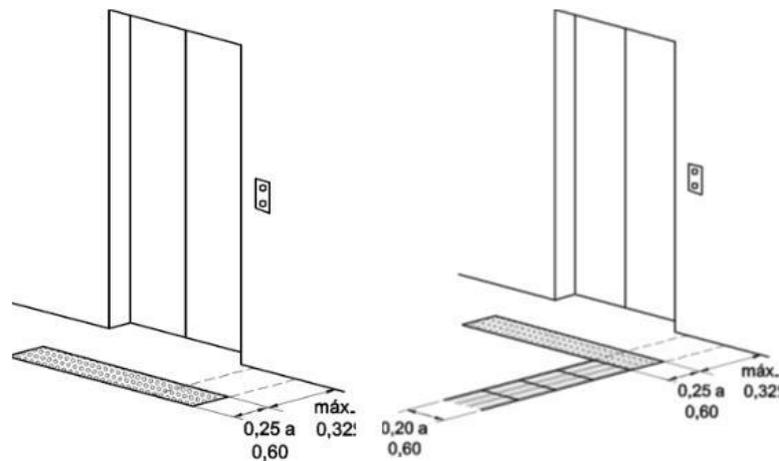
No campus Anglo, o Edifício Delfim Mendes Silveira possui dois elevadores de uso geral, para pessoas sem ou com restrições de mobilidade, e estão de acordo com as exigências das normas no que diz respeito às dimensões, mas não na sinalização.

E ainda, de acordo com a NBR 9050 (Figura 12),

A sinalização tátil e visual de alerta no piso deve ser utilizada para:

- b) orientar o posicionamento adequado da pessoa com deficiência visual para o uso de equipamentos, como elevadores, equipamentos de autoatendimento ou serviços; (ABNT, 2004, p. 47).

Figura 12- Sinalização com piso direcional e/ou de alerta para elevadores, segundo a NBR 9050/2015



Fonte: ABNT, 2004

Baú (2015) observou em sua pesquisa que a sinalização do elevador do prédio sob investigação não atendia ao item supracitado, uma vez que não existia sinalização tátil e visual junto à porta.

4.3.3 Acessibilidade nas salas de aula: portas, mobiliário e espaço para movimentação

Na maior parte dos casos, as portas, mobiliários e os espaços das salas de aula foram considerados adequados e acessíveis. As queixas das pessoas com deficiência visual estavam relacionadas à dificuldade de enxergar o que está escrito na porta da sala, conforme descrevem CARV (DV - baixa visão): “deveria ser maior os números das salas” e SLS (DV – cegueira): “não existe nenhuma placa em braille nas portas; eventualmente me perco e necessito de auxílio de pessoas para me informarem o número delas. É algo que venho solicitando desde o meu ingresso na faculdade.”

Para adequar-se ao que preconiza a NBR 9050/2004, na sinalização das portas de acesso aos diversos ambientes da instituição (salas de aula, laboratórios, unidades administrativas e pedagógicas), as seguintes condições deveriam ser observadas (Figura 13):

Nas portas deve haver informação visual (número da sala, função etc.) ocupando área entre 1,40 m e 1,60 m do piso, localizada no centro da porta ou na parede adjacente, ocupando área a uma distância do batente entre 15 cm e 45 cm. A sinalização tátil (em Braille ou texto em relevo) deve ser instalada nos batentes ou vedo adjacente (parede, divisória ou painel), no lado onde estiver a maçaneta, a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m. (ABNT, 2004, p. 28).

Figura 13 - Sinalização de portas de acesso, segundo a NBR 9050/2015



Fonte: ABNT, 2004

Nesse tópico ainda foram avaliadas a largura das portas e o tipo de maçanetas existentes. Na totalidade das portas observadas (salas de aula, laboratórios, sanitários, colegiados, seções e unidades de apoio administrativo) no Campus Anglo, encontrou-se a largura mínima de 80 cm prescrita pela lei (ABNT, NBR 9050/2015, p. 70). Para Guerreiro (2011), largura inferior a estipulada (80 cm) pode dificultar ou impedir o acesso do aluno com deficiência física, principalmente se esse utiliza cadeira de rodas para se locomover, devido à largura desse equipamento. A norma preceitua que:

As portas, quando abertas, devem ter um vão livre de, no mínimo, 0,80 m de largura e 2,10 m de altura. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80 m. As portas de elevadores devem atender ao estabelecido na ABNT NM NBR 313. (ABNT/NBR 9050, 2015, p. 70)

Na sequência das observações, constatou-se que a grande maioria das portas encontradas possuía a maçaneta do tipo alavanca (Foto 18). A Associação Brasileira de Normas Técnicas (BRASIL, 2015) sugere esse tipo de maçaneta, por facilitar o acesso dos alunos com cadeiras de rodas ou deficientes físicos.

Foto 18 - Tipo de maçaneta mais usada no acesso às dependências acadêmicas e administrativas – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Além das maçanetas do tipo alavanca, algumas portas apresentaram também outro tipo de maçaneta (tipo cilíndrica), que possuem um formato que pode inibir o manuseio pelos alunos com deficiência física. Verificou-se que esta tipologia de

maçaneta corresponde ao padrão utilizado nos ambientes que sofreram intervenções com a instalação de divisórias.

Outro aluno (MGF) indicou que os móveis (cadeiras e mesas) eram pouco adequados para quem tem hipotonia (redução da força muscular) dos membros superiores. Distintamente, o acadêmico GMP declarou, em relação ao mobiliário de sala de aula, que: “alguns modelos estão bem longe do tamanho ou conforto ideal, mesas pequenas demais são péssimas”.

Quanto ao espaço para movimentação dentro das salas de aula, apenas PDN (DV – visão monocular) manifestou desconforto no quesito, queixando-se de haver pouco espaço entre uma fileira e outra, “dificultando a locomoção”.

4.3.4 Acessibilidade a sanitários e bebedouros

Para a consecução de uma universidade verdadeiramente inclusiva, as necessidades básicas de todos devem ser atendidas. Consoante com Remião (2012), as instalações sanitárias são das estruturas mais complexas, visto que a pessoa em cadeira de rodas (PCR) depende de espaço para manobra, apoio e força para a transferência do próprio corpo da cadeira para a bacia sanitária com segurança.

Nesse aspecto, para serem considerados como acessíveis os banheiros devem cumprir o que indica a NBR 9050 (ABNT, 2004, p. 87). Nela está estabelecido que “pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, deve ser acessível. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para a acessibilidade”.

Para os participantes dessa fase do trabalho, aqueles que são usuários cotidianos das dependências do Campus Anglo, as instalações sanitárias disponíveis estão num nível considerado satisfatório. Ressalvas recaíram novamente no ponto que diz respeito à sinalização. CARV, por exemplo, opinou que “as placas de identificação dos banheiros deveriam ser em letras maiores”. Além disso, somente a estudante SLS (DV – cegueira), manifestou não se sentir a vontade em usar o sanitário disponível, atribuindo avaliação 2 para o item.

No quesito localização, identificou-se que nos quatro pavimentos do prédio existem banheiros destinados a PCD. Os sanitários acessíveis estão localizados próximos à circulação principal e próximos ou integrados às demais instalações

sanitárias. A foto 19 exemplifica os banheiros destinados a PCD localizados no primeiro pavimento do Campus Anglo, Bloco B (área acadêmica).

Foto 19 - Banheiros acessíveis - área Acadêmica – Campus Anglo/UFPEL



Sanitário feminino – sem barras de apoio



Sanitário masculino – com barras de apoio

Fonte: Foto do autor.

Complementando a análise, com a investigação *in loco* foi possível perceber que as torneiras instaladas nos banheiros do complexo universitário em tela, atendem os requisitos mínimos de acessibilidade, conforme recomendam os princípios de igualdade de uso e baixo esforço do Desenho Universal (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007). No caso específico deste campus, foram encontradas torneiras do tipo “pressmatic” (Foto 20) que proporcionam uso apenas pressionando sua parte superior.

Foto 20 - Tipo de torneira mais usada nos sanitários – Campus Anglo/UFPEL

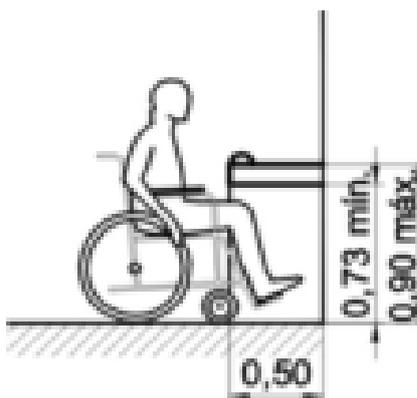


Fonte: Foto do autor.

De um modo geral, os alunos não têm dificuldade de localizar os bebedouros, mesmo aqueles com deficiência visual. No entanto, uma pessoa com maior comprometimento físico (PCR, por exemplo) encontra dificuldade em utilizar os bebedouros por não permitirem a aproximação correta. Nas rotas onde o bebedouro estava presente, o mesmo não apresentou altura acessível ao usuário cadeirante. Além disso, os bebedouros encontrados não possuíam dupla altura de torneira, o que facilitaria o seu uso por parte dos alunos com baixa altura ou com uso de cadeiras de rodas.

De acordo com a NBR 9050/2004, deve ser prevista a instalação de 50% dos bebedouros acessíveis por pavimento, respeitando o mínimo de um, colocados em rota acessível. O bebedouro acessível deve ter altura livre inferior de, no mínimo, 0,73 m do piso (Figura 14).

Figura 14 - Bebedouro acessível, vista lateral, segundo a NBR 9050/2015



Fonte: NBR 9050/2004.

Os bebedouros instalados no Campus Anglo não atendem às especificações da NBR 9050/2015, pois, sendo iguais ao modelo da foto 21, não apresentam as características e dimensões exigidas em norma, de forma a permitir a aproximação de pessoa em cadeira de rodas.

Foto 21 – Tipo de bebedouro mais encontrado – Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Mesmo diante desse cenário, não houve relatos de dificuldades de utilização ou localização dos bebedouros por parte dos participantes. O respondente ANN (DF – PCR) relatou que, mesmo que não consiga beber diretamente nas bicas, “prefere encher sua garrafinha quando sente necessidade” e, portanto, o formato dos bebedouros não o impede de usufruir.

A falta de bebedouros acessíveis pode ser identificada nas pesquisas de Pereira (2006), Remião (2012), Castro (2013) e Ricardo (2017). Nestes estudos foram encontrados bebedouros inadequados, instalados em trajeto de pisos lisos que apresentam perigo para qualquer pessoa, também não possuíam altura rebaixada ou dupla altura de torneira sendo, portanto, inadequados para uso de cadeirantes.

4.3.5 Acessibilidade a circulação interna e a outras edificações do Campus (biblioteca, auditório, restaurante, áreas de lazer e serviços)

Os corredores devem ser dimensionados de acordo com o fluxo de pessoas, assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos. As larguras mínimas, descritas na norma 9050/2015, para corredores em edificações e equipamentos urbanos são: 0,90 m para corredores de uso comum com extensão até 4,00 m; 1,20 m para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m; e 1,50 m para

corredores com extensão superior a 10,00 m; 1,50 m para corredores de uso público (ABNT, 2015, p. 68). (Foto 22)

Foto 22 - corredor com largura dentro da norma NBR 9050/2015



Fonte: Foto do autor.

Os corredores e vãos livres situados no Campus Anglo, como o da Foto 23, se encontram em conformidade com a NBR 9050/2015, sendo amplos e não possuindo obstruções na largura mínima efetiva. Mesmo quando ocorre a existência de obstáculos, quanto à largura útil encontra-se em conformidade com a norma, ou seja, 1,50m livres para corredores de uso público (ABNT, 2015, p. 68). Não obstante, destaca-se a carência de sinalização tátil de piso (piso tátil direcional e de alerta) em todo o interior da edificação.

Foto 23 – Corredores internos no Campus Anglo/UFPEL, com obstáculos sem sinalização



Fonte: Foto do autor.

Os demais aspectos enquadrados nestas conformações são tanto da própria universidade, como biblioteca, restaurante universitário, auditórios, quanto os serviços privados, tais como serviços bancários (caixas eletrônicos) e lanchonetes.

A biblioteca do campus Anglo está localizada logo à entrada do campus (foto 24), facilitando assim o acesso até ela. O destino até a biblioteca setorial do campus foi citado por todos os alunos da amostra, porém, com dificuldades para deslocamento só para os alunos com deficiência visual e física. Isso se deve ao trajeto com piso irregular (pedras) que dificulta a locomoção de PCR ou com mobilidade reduzida, e sem sinalização tátil de piso, o que obstaculiza o acesso de pessoas com deficiência visual (cegos e com baixa visão).

Foto 24 - localização da biblioteca Campus Anglo/UFPEL



Fonte: foto do autor.

Sua entrada não possui nenhum tipo de obstáculo como degrau ou mesmo escada, isso também contribui para que todos possam acessá-la sem dificuldades. A porta de entrada principal apresenta condições de acessibilidade, pois a mesma tem um vão livre maior do que 0,85m. As portas, no entanto, apesar da largura adequada, não têm condições de serem abertas com um único movimento, uma vez que ela tem duas partes, isso pode ser considerado um entrave para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependendo da situação (foto 25).

Foto 25 - porta de entrada da biblioteca do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: foto do autor

Internamente, a Biblioteca do Campus Anglo não possui piso tátil de alerta e direcional, mas o acesso é apropriado para todos, sem a necessidade de acesso alternativo para PCR. O piso no interior da biblioteca apresenta superfície regular, firme, estável, sem trepidações que desencorajem o avanço normal no trajeto, considerando dispositivos com rodas, todavia não é antiderrapante, o que pode representar um fator de risco para quem faz uso de muletas, por exemplo. (Foto 26).

Foto 26 – detalhe do acesso interno da biblioteca do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

Destaque positivo de acessibilidade fica por conta do balcão de atendimento que pode ser visto já a partir da porta de entrada da biblioteca. Observa-se a existência de um balcão de atendimento que permite a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, ou seja, balcão mais baixo e com espaço de aproximação para as pernas (foto 27).

Foto 27 – balcão de atendimento da biblioteca do campus Anglo/UFPEL



Fonte: UFPEL, 2019.

Com relação à largura livre nos corredores entre estantes de livros, a NBR 9050/2015 estabelece que deve ser de no mínimo 0,90 m de largura. Conforme Foto 28, denota-se a preocupação em atender às especificações de acessibilidade na construção e adequação dos espaços na biblioteca do campus, considerando-se as necessidades de espaço para circulação e manobra para alunos em cadeiras de rodas.

Foto 28 – espaço entre estantes na biblioteca do campus Anglo/UFPEL



Fonte: UFPEL, 2019

Ademais, foi possível constatar na biblioteca a existência de sanitário acessível para PCD (foto 29), o qual oferece condições adequadas para movimentação de pessoas em cadeiras de rodas: circulação com o giro de 360°, área necessária para garantir a transferência lateral, perpendicular e diagonal para a bacia sanitária e instalação de barras de apoio, em conformidade com as disposições da norma (NBR 9050/2015).

Foto 29 – sanitário acessível na biblioteca do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: Foto do autor.

No que se refere ao Restaurante Universitário do campus, pela sua localização, o acesso não é limitado para o aluno com mobilidade reduzida ou deficiência visual e é acessível para quem utiliza cadeira de rodas.

A sinalização tátil de piso está presente, o que facilita a circulação dos alunos com deficiência visual, apesar da observação do discente GBK (Administração; DV com baixa visão): “o novo restaurante do campus está bem adequado, mas poderia ter mais piso tátil”. A importância de acesso ao restaurante universitário para GBK caracteriza apropriadamente o público mais carente de assistência estudantil: jovem (21 anos), oriundo de outro município (Canguçu), baixa renda familiar (até três salários mínimos), conforme constatações feitas nas pesquisas de Pereira (2007), Morejón (2009), Guerreiro (2011), Castro (2014), Freitas (2015) e Baú (2015).

. Entretanto, observou-se que as mesas do salão de refeições não permitem a aproximação adequada de cadeiras de rodas, o que dificulta seu usufruto por todos (foto 30).

Foto 30 – detalhe da mesa de refeições no RU do campus Anglo/UFPEL



Foto: UFPEL, 2019

O Campus Anglo dispõe de dois auditórios, um com capacidade para 100 pessoas e o outro para 85 pessoas. Ambos estão localizados no quarto pavimento e podem ser acessados, para quem chega ao prédio, por escadas e elevadores.

Na investigação, constatou-se que os dois ambientes não possuem, na área destinada ao público, espaços reservados para pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (foto 31).

Foto 31 – Auditório Acadêmico do campus Anglo/UFPEL



Fonte: UFPEL, 2019

Conforme preceitua a legislação em vigor (NBR 9050/2015), cinemas, teatros, auditórios e similares devem atender às seguintes condições:

- a) estar localizados em uma rota acessível vinculada a uma rota de fuga;
- b) estar distribuídos pelo recinto, recomendando-se que seja nos diferentes setores e com as mesmas condições de serviços, conforto, segurança, boa visibilidade e acústica;
- c) ter garantido no mínimo um assento companheiro ao lado de cada espaço reservado para pessoa com deficiência e dos assentos destinados às PMR e PO;
- d) estar instalados em local de piso plano horizontal;
- e) ser identificados no mapa de assentos localizados junto à bilheteria e *sítes* de divulgação, nas cadeiras para PDV, PMR e PO e no piso do espaço reservado para PCR;
- f) devem ser disponibilizados dispositivos de tecnologia assistiva para atender às pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiência auditiva;
- g) devem ser garantidas disposições especiais para a presença física de intérprete de Libras e de guias-intérpretes, com projeção em tela da imagem do intérprete sempre que a distância não permitir sua visualização direta (ABNT, 2015, p. 122).

Com relação à acessibilidade aos serviços bancários, os alunos relatam que as condições de acessibilidade aos caixas de autoatendimento variam de acordo com a deficiência de cada usuário em particular.

Assim, averiguou-se que o caixa eletrônico de autoatendimento (foto 32) instalado no andar térreo do Edifício Delfim Mendes Silveira (Bloco A), não apresenta as condições mínimas de acessibilidade, tanto para DV quanto para PCR.

Foto 32 – caixa de autoatendimento instalado no Bloco A do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: foto do autor

Em vista disso a NBR 15250/2005 determina que:

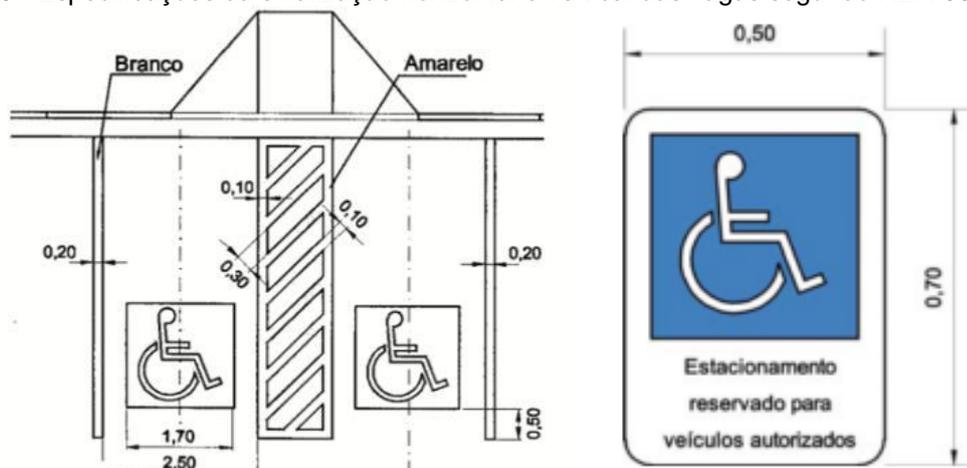
Para permitir aproximação frontal, o equipamento deve possuir altura livre inferior de no mínimo 0,73 m em relação ao piso de referência e deve ser garantido um módulo de referência para pessoa em cadeira de rodas, permitindo avançar sob o equipamento no mínimo 0,30 m (ABNT, 2005, p. 17).

Neste caso, tem-se a confirmação da ausência de qualquer sinalização tátil no piso para facilitar aproximação segura e uso por parte do aluno DV (cego ou com baixa visão), tampouco o equipamento instalado favorece o alcance do aluno em cadeira de rodas, em observância ao dispositivo legal (NBR 15250/2005).

4.3.6 Acessibilidade a serviços de transporte (transporte de apoio e ônibus urbano regular) e vagas de estacionamento destinadas a deficientes

As vagas reservadas para veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possuem algumas especificações gerais em relação à sinalização, dimensão, localização e quantificação (Figura 15).

Figura 15 - Especificações da sinalização horizontal e vertical das vagas segundo NBR 9050/2015



Fonte: NBR 9050/2004.

O Quadro 21 determina o número de vagas que devem ser reservadas aos deficientes, de acordo com o número total de vagas do estacionamento (ABNT, 2004).

Quadro 21 - Número de vagas em estacionamento x número de vagas reservadas, segundo a ABNT

Número total de vagas	Vagas reservadas
Até 10	-
De 11 a 100	1
Acima de 100	1%

Fonte: NBR 9050/2004.

De acordo com a NBR 9050, o estacionamento do Campus Anglo se encontra em conformidade com as normas estabelecidas, devido ao número de vagas disponibilizadas aos portadores de deficiência ser compatível com o mínimo exigido. Além disso, As vagas reservadas para veículo no estacionamento estão sinalizadas e demarcadas com o símbolo internacional de acesso no piso (foto 33).

Foto 33 - Vagas para deficientes no estacionamento no Campus Anglo.



Fonte: foto do autor.

Quanto ao tópico ‘transporte coletivo de apoio’, a UFPEL conta com uma frota de veículos oficiais composta por vinte e dois ônibus e micro-ônibus. Dentre estes, apenas um ônibus com características urbanas possui plataforma elevatória para PCR (foto 34). As outras viaturas dispõem de outras peculiaridades relativas à acessibilidade: portas mais largas, bancos reservados com maior espaço entre eles, impressões em braile em colunas, etc.

Foto 34 – ônibus com plataforma de acessibilidade para PCR, da UFPEL.



Fonte: NUTRANS/UFPEL, 2019

Ainda no tema 'transporte coletivo' na UFPEL, os preceitos da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforçam a obrigatoriedade para que as empresas prestadoras de serviços de transportes, sejam por trens, ônibus e metrô tenham veículos com acessibilidade.

Um aspecto importante é que a lei determina também não apenas o veículo, mas o serviço acessível, o que inclui estações, pontos de parada e sistema viário, conforme observa-se:

Art. 46. O direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso.

1º Para fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, em todas as jurisdições, consideram-se como integrantes desses serviços os veículos, os terminais, as estações, os pontos de parada, o sistema viário e a prestação do serviço (BRASIL, 2015, p. 11).

O cumprimento desta determinação passa pelo comprometimento do prestador de serviço de transporte coletivo, como a empresa de ônibus, mas também do poder concedente, afinal calçadas, acessos para estações e paradas de ônibus são, em geral, de responsabilidade do poder público.

Em vista disso, identificou-se que o abrigo disponível no pátio do Campus Anglo, utilizado como ponto referencial para embarque e desembarque dos alunos e servidores usuários do transporte de apoio da instituição, não oferece condições adequadas para suportar o número de utilizadores diários. Verificou-se que, em

horários de maior fluxo, as pessoas ficam expostas às circunstâncias climáticas (sol, chuva, vento, etc.), enquanto aguardam o transporte.

Além disso, denota-se que a instalação apresenta beirada em desnível (degrau) em relação ao piso do entorno, o que dificulta o acesso de PCR, DV ou com dificuldade de locomoção (foto 35).

Foto 35 – abrigo localizado no pátio do Campus Anglo/UFPEL



Fonte: foto do autor

Em assentimento ao exposto, traz-se o depoimento do estudante MGF (gênero masculino, Bacharelado em Nutrição, DF com dificuldade de locomoção e usuário de muletas):

Em primeiro lugar e mais emergente são as paragens (*sic*) de ônibus, é muito difícil ficar esperando em pé no sol, chuva ou frio sem sequer um abrigo. Muitas vezes ao meio dia com estômago cheio e o sol intenso, nas filas não há preferência e no interior do ônibus ninguém quer ceder o lugar. (MGF, 2019).

Na continuidade da temática, outro ponto que se destaca na instalação do abrigo é sua proximidade com o portão de entrada que, além de ser local de manobras de veículos de grande porte (ônibus), conta com fluxo intenso e contínuo de veículos e pedestres. Tais circunstâncias representam fatores de risco não só para as PCD, como também para qualquer indivíduo que por ali circule.

No Quadro 22 oportuniza-se a transcrição da livre manifestação dos participantes, estudantes com deficiência matriculados em cursos sediados no Campus Anglo da UFPEL, no que concerne à identificação dos princípios do

desenho para todos no seu cotidiano acadêmico. As respostas expostas levam em conta o entendimento particular sobre o tema.

Quadro 22 – entendimento do discente com deficiência sobre os Sete Princípios do Desenho Universal – Campus Anglo/UFPEL

Baseado nos Sete Princípios do Desenho Universal, quais situações (positivas e/ou negativas) você identifica que digam respeito ao que você enfrenta no seu cotidiano acadêmico na UFPEL?	
Princípio 1 – Igualitário (uso equiparável):	
Situações positivas:	Situações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) elevadores têm sinal sonoro •(GMP) bom para cadeirantes e deficientes visuais •(MGF) abre para todos, seria uma forma de igualar as pessoas e no caso do aluno com deficiência não precisaria de ajuda ou de abrir com dificuldade •(DRF) rampas acessíveis, elevadores acessíveis, acesso a todos os prédios dentro do campus de forma acessível 	<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) elevadores deveriam informar que comandos foram aceitos •(PDN) portas trancadas, escadas sem iluminação •(MGF) podem apresentar falhar e seria mais difícil para abrir
Princípio 2 – Adaptável (uso flexível):	
Situações positivas:	Situações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) programas de computador são gratuitos e disponíveis na internet, portanto não considero que deveria ser instalado como padrão. •(SLS) elevador com uma boa acessibilidade. •(PDN) todas as bibliotecas têm material adaptável •(MGF) facilitação do uso. •(DRF) carteiras bem dimensionadas nas salas que já frequentei. Computadores acessíveis 	<ul style="list-style-type: none"> •(PDN) nem todos funcionam •(MGF) pode haver alunos sentindo incomodo com áudio do computador
Princípio 3 – Óbvio (uso simples e intuitivo):	
Situações positivas:	Situações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) sanitários são bem identificados •(PDN) todos os campi têm sanitários adaptados •(MGF) uso universal nos banheiro de ambos os sexos •(DRF) boa sinalização no campus dos locais acessíveis 	<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) por falta do piso tátil, o campus apresenta dificuldades de identificação dos ambientes •(PDN) quase nenhum deles tem 100% de adaptabilidade •(MGF) pode haver algumas alterações de espaços e alturas cujo pessoas "normais" achem ruim
Princípio 4 – Conhecido (informação de fácil percepção):	
Situações positivas:	Situações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) um dos elevadores possui relevo nos botões •(PDN) os elevadores do campus anglo têm voz •(MGF) abrange uma ampla diversidade de pessoas •(DRF) os ambientes com acessibilidade são bem sinalizados 	<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) seria importante que todas as salas tivessem identificação em relevo (Braille). •(PDN) nos outros campi não
Princípio 5 – Seguro (tolerante ao erro):	
Situações positivas:	Situações negativas:
<ul style="list-style-type: none"> •(PDN) elevadores com esses sensores têm em quase todos campi •(MGF) Permitem maior segurança 	<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) PORTAS DE VIDRO •(PDN) nos campi mais antigos os elevadores não possuem

•(DRF) Elevadores bem sinalizados. Nas rampas há uma faixa que evita escorregões	
Princípio 6 – Sem esforço (baixo esforço físico):	
Situações positivas:	Situações negativas:
•(PDN) total adaptabilidade ate onde sei •(MGF) maior acessibilidade •(DRF) Torneiras acionadas automaticamente; Pias rebaixadas; Portas vaivém nos banheiros do 3º piso	•(PDN) algumas salas do anglo não têm essas maçanetas
Princípio 7 – Abrangente (dimensão e espaço para aproximação e uso):	
Situações positivas:	Situações negativas:
•(GBK) existem sanitários adaptados •(PDN) todos sanitários adaptados, torneiras com baixo esforço •(MGF) acessíveis, facilitadores e necessários •(DRF) auditório bem dimensionado; rampas	•(GBK) desconheço assentos adaptados para obesos •(PDN) salas de aula com pouco espaço entre as fileiras e mesas sem possibilidade de adaptabilidade •(DRF) salas de aula eventualmente com espaço reduzido para abrigar todos os alunos, portanto aluno com baixa visão e que precisa ficar do meio para o fundo da aula não consegue acompanhar os conteúdos

Fonte: sistematizado pelo autor.

Por fim, o quadro 23 organiza a exteriorização das impressões dos participantes da pesquisa (dez discentes com deficiência física, visual ou auditiva, matriculados em cursos de graduação com sede no Campus Anglo/UFPEL), quando questionados se usufruem dos espaços, ambientes, materiais e equipamentos da mesma forma que os demais alunos da Instituição.

Quadro 23 – O aluno com deficiência e o uso dos espaços, ambientes, materiais e equipamentos, no Campus Anglo/UFPEL

Ainda baseado nos Sete Princípios do Desenho Universal, você entende que consegue utilizar os espaços, ambientes, materiais e equipamentos da mesma forma que os demais alunos da Instituição? Justifique sua resposta.
<ul style="list-style-type: none"> •(GBK) - tenho acesso a quase todos os locais da mesma forma que os demais, mas poderiam ser facilitados com piso tátil, rampas, etc. •(CARV) - sim. •(SLS) - em partes sim. •(PDN) – sim. •(ANN) - sim, eu consigo utilizar todo e qualquer objeto como os demais alunos e colegas. •(GMP) - sim, geralmente consigo me adaptar ou pedir ajuda ao menos. •(MGF) - em meu caso consigo utilizar quase a totalidade dos casos de forma simples, no entanto já presenciei casos que se fazem muito necessários estas figuras acima serem realmente uma realidade dentro da universidade. •(WRB) - sim. As dificuldades não me impedem de utilizar. •(LKL) - sim, porque a única barreira que eu encontro é linguística. •(DRF) - consigo utilizar em pé de igualdade com os demais alunos da instituição. Minha crítica é no sentido de não termos um ambiente toldado para acesso ao prédio principal do campus, pois quando chove há necessidade de deslocamento muito rápido até a entrada, o que pode ocasionar acidentes (não consigo me locomover com rapidez ou correndo).

Fonte: sistematizado pelo autor

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A acessibilidade e conseqüente inclusão de pessoas com deficiência dependem de ações realizadas por políticas públicas e sociedade organizada. Nesse sentido, os aspectos arquitetônicos e estruturais são de relevância ímpar, pois estão relacionados ao direito de ir e vir, enquanto pré-requisito do direito à liberdade de locomoção inscrita no art. 5º, XV da CF. Nesses termos, não se pode deixar de levar em conta que quando alguém ou algum objeto obstaculizar a liberdade de circulação há de se considerar um descumprimento de preceito constitucional, pois se trata de direito para todos (ARAUJO, 2015).

Em face ao exposto, A UFPEL, ainda que tenha investido algumas ações para possibilitar o acesso a pessoas com deficiência necessita ampliar o acesso.

No Quadro 24 são apresentadas, em ordem cronológica crescente, exemplos de ações pontuais executadas pelo setor de infraestrutura da UFPEL, e divulgadas no sítio da instituição, no tocante a intervenções estruturais de acessibilidade.

Quadro 24 - Exemplos de ações de acessibilidade na UFPEL

Data	Intervenção	Ilustração
19/03/2017	<p>ANGLO – AÇÕES DE ACESSIBILIDADE</p> <p><i>“O acesso do prédio do complexo ANGLO, voltado para o Canal São Gonçalo, recebeu ações de acessibilidade que contemplam a execução de rampas, em concreto, que ligam o nível mais baixo do pavimento externo ao nível da parte interna da edificação, além da demarcação de vagas de estacionamento exclusiva para Pessoas com deficiência. As vagas foram delimitadas junto à entrada, de frente ao canal São Gonçalo quanto próximo à cantina existente, acesso oposto. As ações buscam prover condições e o atendimento aos direitos básicos de acessibilidade dos cidadãos.”</i></p> <p>Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/suinfra/anglo-acoes-de-acessibilidade/. Acesso em: 01 set. 2019</p>	

25/05/2017	<p>CCQFA – PRÉDIO 96 RECEBE ADEQUAÇÃO DE BANCADA DE TRABALHO PARA ACESSIBILIDADE</p> <p>“Laboratório do prédio 96 – CCQFA passa por reforma para adequação de bancada e atendimento de acessibilidade. A intervenção foi desenvolvida pela equipe de Manutenção do Campus Capão do Leão e necessitou da adequação da altura da bancada em concreto, bem como do sistema de água e esgoto.”</p> <p>Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/suinfra/ccqfa-p96-acessibilidadebancada/>. Acesso em: 01 set. 2019</p>	
02/07/2018	<p>FAMET RECEBEU RAMPA DE ACESSIBILIDADE</p> <p>“Prédio da Faculdade de Meteorologia recebe a execução de rampa de acessibilidade. A ação foi desenvolvida pela equipe da Seção de Manutenção dos Campi Pelotas.”</p> <p>Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/suinfra/famet-acessibilidade/>. Acesso em: 01 set. 2019</p>	
31/08/2018	<p>NOVAS AÇÕES DE ACESSIBILIDADE – ANGLO</p> <p>“A SUINFRA, através da equipe de manutenção dos campi Pelotas (SMPEL), executou diversas intervenções de acessibilidade no complexo ANGLO. Foram executadas duas rampas (acesso ao prédio e passeio) com inclinações adequadas às normas vigentes, instalação de chapas e cimentado para fechamento de grelhas e continuidade do pavimento. As atividades corrigiram algumas das situações consideradas como grandes obstáculos ao deslocamento dos alunos.”</p> <p>Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/suinfra/novas-acoessibilidade-anglo/>. Acesso em: 01 set. 2019</p>	
05/10/2018	<p>ANGLO – ENTRADA DO LADO OESTE RECEBEU NOVA ACESSIBILIDADE</p> <p>“Em virtude da interdição da entrada norte, para execução da obras das escadas de emergência, o acesso ao prédio ANGLO foi deslocado para a entrada do lado oeste (paliteiro), sendo necessária a adequação desta entrada com a execução de rampa de acessibilidade bem como a demarcação de faixas de segurança, garantindo maior conforto e segurança aos</p>	

	<p><i>usuários. As ações foram desenvolvidas pela equipe da Seção de manutenção dos Campi Pelotas – SMPEL/SUINFRA.”</i></p> <p><i>Disponível em:</i> <https://wp.ufpel.edu.br/suinfra/anglo-acessibilidade-entrada_oesteessibilidade/>. <i>Acesso em: 01 set. 2019</i></p>	
--	--	--

Fonte: UFPEL, 2019, elaborado pelo autor.

Apesar das ações acima citadas em prol da acessibilidade física, sabemos que ainda são muitos os desafios e a UFPEL precisa continuar trabalhando para garantir que a acessibilidade chegue a todos os Campi para que possa cumprir sua missão de produzir e difundir o conhecimento, ampliar a formação do ser humano e construir uma sociedade mais justa e democrática para todos.

De acordo com o Manual de Acessibilidade da ABNT (2004), os obstáculos são descritos como:

- escadas sem corrimão e sem contraste de cor nos degraus;
- ausência de corrimãos e/ou guarda-corpos normatizados;
- ausência de banheiros adaptados;
- ausência de rampas de acesso para cadeirante;
- pouca iluminação;
- ausência de sinalização tátil no chão;
- identificação de mobiliário urbano pelos deficientes visuais e que estejam em altura compatível com usuários de cadeiras de rodas (1 m do chão);
- falta de manutenção de ruas e calçadas, bueiros sem tampa ou grades de proteção;
- salas de aula, auditórios, laboratórios, sem vagas ou espaços nos corredores entre as cadeiras, mesas ou poltronas, para cadeiras de rodas;
- desníveis nas portas que sejam maiores que 5 cm;
- portas e corredores estreitos (menor que 85 cm), catracas sem porta alternativa;
- portas emperradas e com maçanetas roliças ao invés do tipo alavanca, principalmente em banheiros adaptados;
- banheiros sem identificação escrita, ao invés de símbolo que designem o gênero (para identificação dos analfabetos) e em relevo (para deficientes visuais);

- falta de abrigos para sol e chuva nos pontos de ônibus.

Segundo a ABNT (2004), alguns requisitos fundamentais para o processo de um planejamento inclusivo na instituição são:

- a entrada de alunos deve estar preferencialmente, localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos;
- pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, deve ser acessível. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade;
- todos os elementos do mobiliário interno devem ser acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo;
- nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a PCR (pessoas em cadeiras de rodas);
- as lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso;
- todos os elementos do mobiliário urbano da edificação como bebedouros, guichês e balcões de atendimento devem ser acessíveis;
- nas bibliotecas e centros de leitura, os locais de pesquisa, fichários, salas para estudo e leitura, terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de convivência devem ser acessíveis.

Percorrendo os prédios que integram o espaço físico da UFPEL, encontraram-se algumas situações incompatíveis às exigidas pela norma brasileira 9050/2004 da ABNT. As imagens realizadas *in loco*, bem como as observações realizadas pelo pesquisador evidenciam essa realidade:

- ausência de rebaixamento na calçada ou de rampa;
- ausência de calçada nivelada, de estrutura firme e segura;
- falta de sinalização ao acesso;
- condições precárias das calçadas;
- ausência de pisos antiderrapantes e de sinalização.

Outro ponto relevante é o emprego correto de materiais, como, por exemplo, o piso tátil e as placas de sinalização que contenham grafia em Braille. É importante entender que a textura de um piso é um dos principais elementos de orientação de

peças com deficiência visual. A cor também é um elemento de grande importância para os indivíduos que possuem baixa visão, como os idosos, por exemplo.

Da mesma forma, a escrita Braille contida nas placas, manuais de orientações, mapas táteis e em vários outros componentes da acessibilidade de um espaço, ambiente ou edificação, precisa obedecer às especificações também contidas nas Normas Técnicas da ABNT, correspondendo exatamente às informações também disponibilizadas aos videntes.

Registre-se que as edificações de uso público já construídas deveriam estar adaptadas desde 02/06/2007, 30 (trinta) meses após a publicação do Decreto nº 5.296/04.

Para as edificações de uso coletivo já existentes, como teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casa de espetáculos, salas de conferência e instituições de ensino privado, o prazo conferido para as execuções das adaptações necessárias expirou em 02/12/2008.

Regras específicas foram estabelecidas para as edificações escolares pelo Decreto nº 5.296/04 (Artigo 24, § 1º, incisos I, II e III e § 2º), onde foi determinando que:

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

b) para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação; colocar à disposição de professores, alunos e servidores ou empregados com deficiência, ajudas técnicas (esse termo também pode ser denominado Tecnologia Assistiva) que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e comprovar que seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado àqueles, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação;

c) devem garantir a acessibilidade no prazo de 30 (trinta) e 48 (quarenta e oito) meses a partir da publicação do Decreto, tratando-se de edificação pública ou de uso coletivo, respectivamente.

O citado Decreto, em seu art. 61, *caput*, conceitua ajudas técnicas como sendo:

[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Os cães-guia e os cães-guias de acompanhamento são considerados ajuda técnica (BRASIL, 2004).

Na mesma esteira, a NBR 9050:2015 também trouxe regras próprias para a promoção da acessibilidade nas edificações escolares em qualquer nível de ensino. Ou seja, todas as instituições de educação devem estar acessíveis, posto que o aluno com deficiência, assim como qualquer outro, tem o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola e de acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Portanto, já deviam estar acessíveis todas as edificações de uso público e a grande maioria das de uso coletivo, posto que elas não poderiam mais ser construídas sem que contemplassem os requisitos de acessibilidade, desde 02 de dezembro de 2004 (data de publicação do decreto), e aquelas já construídas deveriam estar adaptadas. Entretanto, tal realidade ainda se encontra distante de ser alcançada.

Assim, é premente que sejam feitas mudanças na estrutura física das universidades, para que essas barreiras arquitetônicas evidenciadas nos discursos dos alunos sejam eliminadas do meio acadêmico, e que eles possam efetivamente frequentar todos os espaços comuns da vida universitária com segurança, conforto e autonomia. Com certeza isso trará aos estudantes satisfação e melhor qualidade de vida.

5.1 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.

Como já foi apontado a UFPEL tem atuado para garantir a acessibilidade física dos seus ambientes. Porém, muito ainda precisa ser feito. A criação de um plano de acessibilidade física na UFPEL justifica-se pela clara necessidade de prover uma Universidade para todos. O objetivo geral desse plano de metas e ações é articular, fomentar e consolidar uma política de acesso a todos os espaços físicos

da UFPEL, dotando-os dos ajustamentos adequados frente às barreiras espaciais, a fim de promover a acessibilidade aos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência, assim como membros da comunidade externa, que venham a visitar os *campi*, com o propósito de torná-los inclusos na comunidade acadêmica.

Nos quadros abaixo, serão apresentadas as metas e ações propostas para que, a curto, médio e longo prazo, a UFPEL possa desenvolver seu programa de acessibilidade física.

A proposta foi dividida em cinco eixos temáticos: 1. Acessibilidade estrutural; 2. Acessibilidade Comunicacional e Informacional; 3. Catalogação das Informações sobre Acessibilidade; 4. Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade; 5. Extensão sobre/com Acessibilidade.

Quadro 25 - Plano de Metas e Ações: políticas de acessibilidade na UFPEL

Eixo 1 – Acessibilidade estrutural	
Implantação e implementação de um programa de construção, reforma, ampliação e/ou adaptação das instalações físicas e equipamentos da UFPEL, conforme os princípios do desenho universal.	
Meta 1: Elaborar um diagnóstico detalhado dos espaços físicos da UFPEL, organizados por <i>Campi</i> , a fim de levantar e quantificar os espaços que proporcionem restrição da autonomia da pessoa com deficiência através das presença de barreiras arquitetônicas nas edificações e urbanísticas, ponderando com as normas técnicas vigentes (NRB 9.050/2015, NBR 16.537/2016, NBR 313/2007 e NBR15.655-1/2009, etc.).	
Ações	Previsão
Elaborar um roteiro de investigação (<i>check-list</i>) baseado na NBR 9.050/2015 para facilitar o levantamento das instalações e equipamentos com restrição da autonomia e obstáculos arquitetônicos.	2020/1
Elaborar cronograma de levantamento de diagnóstico dos espaços não acessíveis.	2020/1
Executar o levantamento de acordo com o cronograma.	2020/2
Elaboração de um banco de dados informatizado com as instalações e equipamentos, construídos, reformados e/ou adaptados, conforme os princípios do desenho universal, juntamente com pessoa com deficiência e a programação definida pela política institucional de acessibilidade (rampas, corrimãos, barras de apoio, pisos e sinalizações táteis, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalações de elevadores, dentre outras).	2020/2
Elaborar o relatório final que será usado para realizar o plano de reformas e adaptações.	2020/2
Meta 2: Elaborar um Manual de padrões construtivos de acessibilidade que atenda ao conceito de desenho universal, baseado na NBR 9.050/2015 e demais leis e normas vigentes para construções, que deverão ser adotados em todos os projetos de reforma e das novos construções da Universidade.	
Ações	Previsão
Implantar um grupo de estudos para análise das especificidades das pessoas com deficiência para garantir acessibilidade não especificada na lei.	2020/1
Estabelecer e discriminar etapas para implantação de acessibilidade.	2020/1
Extrair da norma os itens de interesse para projetos de edificações educacionais.	2020/1
Considerar o exigido pelo MEC nas avaliações de infraestrutura das IES.	2020/2
Padronizar desenhos técnicos, detalhamentos e demais documentos para licitação.	2021/1
Meta 3: Plano de Reformas e Adaptações Externas.	
Ações	Previsão
Realização de um levantamento das principais rotas de circulação de pessoas com	2020/2

deficiência das referidas Unidades Administrativas.	
Adequar o paisagismo para que não tenha barreiras arquitetônicas urbanísticas (ex. árvores, bancos, lixeiros, rebaixamento de calçadas, degraus, etc.).	2021/1
Realizar estudos sobre melhor localização da reserva de vagas de estacionamento.	2021/1
Sinalizar as reservas de vagas de estacionamento.	2021/1
Recuperar a pavimentação dos estacionamentos, assim como implementar a sinalização horizontal e vertical das vias.	2021/1
Estender a sinalização e reserva de vagas de estacionamento para os grupos prioritários atendendo o mínimo de 7% (idosos + PCD), locando-as próximas dos acessos de circulação de pedestres, conforme previsto em norma.	2021/1
Realizar projeto de conscientização do respeito às vagas de estacionamento.	2021/1
Construir e recuperar calçadas confortáveis e niveladas para todas as edificações já existentes.	2021/2
Colocar mapa tátil em locais estratégicos do campus, tanto para conduzir a pessoa com deficiência a determinado local quanto para alertar caso algum mobiliário urbano instalado em circulação de área comum ofereça risco, conforme consta no Art. 10-A da Lei 10.098/2000.	2021/2
Eliminar barreiras comunicacionais através de inserção de placas de sinalização ao longo dos Campi, indicando os locais de estacionamento, e o caminho até as edificações principais, por exemplo: reitoria, ginásio, biblioteca central, auditório, anfiteatro e portões de acesso aos Campi. Assim como identificar as edificações e o que nelas funcionam. A instalação destas placas deverá considerar o itinerário ou espaço de acesso para pedestres e não deverão dificultar ou impedir a circulação.	2021/2
Meta 4: Plano de Reformas e Adaptações Internas.	
Ações	Previsão
Eliminar ou minimizar barreiras arquitetônicas nas edificações (ex. degraus, rampas com alta declividade, desníveis em soleiras, etc.).	2020/2
Priorizar rampas a elevadores e escadas sempre que possível.	2020/2
Aumentar o número de corrimãos nas edificações da Universidade.	2020/2
Substituir corrimãos danificados nas edificações da Universidade.	2020/2
Identificar mobiliários (sala de aulas, laboratórios e bibliotecas) preferenciais para pessoas com deficiência, respeitando sempre a livre escolha, mas garantindo espaço adequado.	2020/2
Realizar troca de salas de alunos com mobilidade reduzida a fim de tornar as aulas mais próximas.	2020/2
Atender ao Art. 12 da Lei 10.098/2000 que determina a reserva de lugares específicos para pessoas que utilizam cadeira de rodas e para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação em locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar.	2020/2
Substituir portas menores de 90 centímetros e maçanetas que não forem do tipo alavanca para se adequar a NBR 9.050/2015.	2021/1
Colocar a sinalização tátil interna de acordo com a NBR 16.537/2016.	2021/1
Reformar ou construir banheiros acessíveis.	2021/1
Eliminar barreiras comunicacionais através de inserção de placas de sinalização nos edifícios, indicando banheiros, escadas, elevadores, indicação dos pavimentos e balcões de informação, assim como colocação de placas de identificação nos mesmos elementos e nas portas.	2021/1
Ampliar a instalação de Plataformas Elevatórias ou construção de rampas de acordo com o estabelecido na NBR 9.050/2015.	2021/2
Meta 5: Acessibilidade no transporte coletivo da rota intercampi.	
Ações	Previsão
Buscar melhores condições de transporte acessível junto aos órgãos responsáveis.	2020/1
Adquirir e adaptar novos transportes coletivos urbanos adaptados conforme NBR 14.022 de acordo com o estabelecido em Lei (10.098/2000) e regulamentado no Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.	2021/1
Adquirir ônibus rodoviários adaptados de acordo com a NBR 15.320 para portar	2021/2

<p>peessoa com deficiência conforme o estabelecido em Lei (10.098/2000) e regulamentado no Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.</p>	
<p>Os terminais, pontos de parada, acessos e operação deverão garantir a acessibilidade conforme o Art. 31 do Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.</p>	2021/2
Eixo 2 – Acessibilidade Comunicacional e Informacional	
Implantação e implementação de projetos e programas que visem à promoção da acessibilidade à comunicação e a informação.	
Meta 1 - Garantir a Acessibilidade informacional.	
Ações	Previsão
Ampliar o número de profissionais efetivos para o atendimento de pessoas com deficiência.	2020/2
Ampliar a oferta de serviços de digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais, computadores adaptados com softwares leitores e ampliadores de tela, impressão em braile, lupa ampliadora digital portátil, escâner leitor de livros, escâner digitalizador de imagens, folheador de páginas, entre outros equipamentos e serviços de acessibilidade.	2020/2
Buscar recurso financeiro e estrutural para atendimento de todas as especificidades das pessoas com deficiência (ex. Impressora 3D, tela grande para computador).	2020/2
Aquisição, desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos/pedagógicos e bibliográficos acessíveis (ex. gravações em libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e/ou Solicitada.	2021/1
Meta 2 - Melhorar a acessibilidade aos sítios da UFPEL	
Ações	Previsão
Ampliar a acessibilidade no sítio eletrônico, páginas e portais da UFPEL.	2020/2
Implantar e implementar barras de acessibilidade nas páginas e portais, utilizando os padrões W3C e e-MAG.	2020/2
Implantar e implementar um sistema para acessibilidade na <i>web</i> que possibilite a personalização das páginas tornando-as mais acessíveis para todo e qualquer usuário, considerando o design universal.	2021/1
Meta 3 - Garantir a Acessibilidade Comunicacional dos discentes, docentes e técnico-administrativos com necessidades especiais nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.	
Ações	Previsão
Efetivar a interpretação de libras em eventos científicos, acadêmicos e comemorativos.	2020/2
Eixo 3 - A Catalogação das Informações sobre Acessibilidade	
Implantação e implementação de um sistema de informação centralizado com as informações da acessibilidade na UFPEL.	
Meta 1- Aperfeiçoar os sistemas de caracterização das pessoas com deficiência.	
Ações	Previsão
Atualização semestral do cadastro dos discentes de graduação com deficiência.	2020/2
Atualização semestral do cadastro dos discentes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com deficiência.	2020/2
Atualização semestral do cadastro de docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência.	2020/2
Eixo 4 - Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade	
Implementação de programas de ensino e/ou pesquisa inovadoras que possibilitem a qualificação da formação acadêmica da comunidade universitária sobre acessibilidade e/ou a produção de conhecimentos e produtos, metodologias, processos e técnicas que contribuam para acessibilidade das pessoas com deficiência.	
Meta 1- Desenvolver cursos sobre temas da acessibilidade e/ou a eles relacionados para discentes e servidores da Instituição.	
Ações	Previsão
Fortalecer o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFPEL.	2020/1
Criar mecanismos de incentivo à formação em Educação Inclusiva para docentes.	2020/2

Realização de Cursos de Libras e Braille para docentes, discentes e servidores da instituição, conforme a demanda identificada e/ou solicitada.	2020/2
Acompanhamento da inclusão da disciplina de Libras nos projetos pedagógicos de cursos, conforme determina o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	2020/2
Eixo 5 - Extensão sobre/com Acessibilidade	
Realização de atividades extensionistas e eventos acadêmicos, esportivos, culturais, artísticos e de lazer sobre acessibilidade e/ou de forma acessível às pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.	
Meta 1 - Realizar eventos sobre acessibilidade no ensino superior e/ou eventos acessíveis às pessoas com necessidades especiais.	
Ações	Previsão
Melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiências em ambientes culturais e de conhecimento permanentes.	2020/1
Apoiar projetos de extensão na área de acessibilidade e inclusão.	2020/1
Participação de diferentes eventos sobre educação inclusiva buscando novos conhecimentos e parcerias que revertam em ações para acessibilidade na UFPEL.	2020/2
Incluir sempre que possível nos eventos científicos da UFPEL a discussão da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes âmbitos da sociedade.	2020/2
Realização de dois eventos anuais sobre a acessibilidade no Ensino Superior.	2021/1

Fonte: sistematizado pelo autor

Visando contribuir com a UFPEL na organização dos espaços comuns em utilização das PCD, criou-se um roteiro de investigação (Seção 5.2), que chamou-se de *checklist*, contendo treze pontos de averiguação, os quais contribuirão para que qualquer *campi* da UFPEL ou de outras Universidades e espaços públicos, possam verificar a situação de acessibilidade e inclusão de PCD.

5.2 ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO (*CHECKLIST*)

Neste estudo, propôs-se a elaboração de um *checklist* para a UFPEL. Cada item investigado é comparado com a legislação pertinente, ou seja, para cada ponto há uma fundamentação legal (norma brasileira, decreto, resolução, etc.) para amparar sua interpretação. Este *checklist* poderá ser usado na verificação dos espaços da UFPEL, e outras IES para a adequação de espaços aos PCD.

Convenção utilizada:

S – Sim

N – Não

NA – Não se aplica

1. A VIA (RUA, AVENIDA, ETC.) EM FRENTE À INSTITUIÇÃO		
Atravessando a rua, avenida		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	Existe faixa de pedestre para ajudar a atravessar a via em frente à Universidade/Faculdade/Curso?	
NBR 9.050/15 8.2.2	Em caso de vias muito movimentadas e que ofereçam perigo para travessia, além da faixa de pedestre, existe algum elemento que permita a travessia com segurança, como semáforo para automóveis, semáforo para pedestre com sinal sonoro, redutor de velocidade dos carros?	
NBR 9.050/15 6.12.7	Existe calçada rebaixada, ou elevação da faixa de pedestre nos dois lados da via, de forma a possibilitar que pessoas em cadeira de rodas atravessem na faixa de segurança?	
Calçada em frente à Universidade/Faculdade/Curso		
xxxxx	Estando na calçada, é possível identificar o prédio da Universidade/Faculdade/Curso?	
xxxxx	A calçada é pavimentada?	
NBR 9.050/15 6.12	O pavimento da calçada é regular, plano, sem buracos e degraus?	
NBR 9.050/15 6.12.3	Existe faixa livre ou passeio destinado exclusivamente à circulação de pedestres? Obs.: deve ser livre de qualquer obstáculo, ter inclinação transversal até 3%, ser contínua entre lotes e ter no mínimo 1,20m de largura e 2,10m de altura livre.	
NBR 9.050/15	Caso existam obstáculos, eles estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?	
2. DO PORTÃO DA IES À PORTA DE ENTRADA		
Caminho até a porta de entrada		
Amparo Legal	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	O portão de entrada dos pedestres é separado da entrada dos carros?	
NBR 9.050/15 4.6.6	Quando a porta/portão da Universidade/Faculdade/Curso está fechada, existe campainha ou interfone acessível a pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 6.3.2	O percurso entre o portão da Universidade/Faculdade/Curso até a porta de entrada é pavimentado? Obs.: Os materiais de revestimento e acabamento devem ter superfície regular, firme, estável, não trepidante para dispositivos com rodas e antiderrapante, sob qualquer condição (seco ou molhado).	
NBR 9.050/15	A cor dessa pavimentação evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol?	
NBR 9.050/15 6.2.3	É possível percorrer esse caminho sem encontrar obstáculos, como bancos, galhos de árvores, floreiras, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?	
NBR 9.050/15	Caso existam obstáculos, eles estão sinalizados com piso tátil de alerta?	
NBR 9.050/15 6.2.2	A entrada predial principal, ou a entrada de acesso do maior número de pessoas, atendem a todas as condições de acessibilidade?	
Porta de entrada		
xxxxx	É fácil identificar a porta de entrada da Universidade/Faculdade/Curso?	
NBR 9.050/15	Se há degrau na porta de entrada, existe rampa para permitir o acesso de todos?	
NBR 9.050/15 6.2.5	Quando existirem dispositivos de segurança e para controle de acesso, do tipo catracas, cancelas, portas ou outros, pelo menos um deles em cada conjunto é acessível?	
Estacionamento da Universidade/Faculdade/Curso		
xxxxx	Existe estacionamento no pátio da Universidade/Faculdade/Curso?	

xxxxx	Se houver estacionamento, é fácil identificar sua entrada a partir da rua?	
Xxxxx	A entrada do estacionamento é separada da entrada dos pedestres/alunos?	
NBR 9.050/15 6.14 Res. 304/08	Nesse estacionamento, existem vagas para pessoas com deficiência e idosos? Obs.: 2% para deficientes e 2% para idosos.	
Dcr. 5.296/04 Art. 25 NBR 9.050/15 6.14.1.1	Essas vagas ficam perto da porta de entrada da Universidade/Faculdade/Curso?	
NBR 9.050/15 6.14.1.2	O percurso entre essas vagas e a porta da Universidade/Faculdade/Curso é totalmente acessível para pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 6.14.1.2	Essas vagas estão sinalizadas com placa e pintura no piso?	
NBR 9.050/15 6.14.1.2	Existe um espaço, ao lado dessas vagas, para abrir a porta, retirar a cadeira de rodas e circular em segurança até a calçada?	
NBR 9.050/15 6.14.1.2	Essas vagas têm piso nivelado, firme e estável?	

3. RECEPÇÕES/PORTARIAS E SALAS DE ATENDIMENTO

Área de espera e balcão de atendimento

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
NBR 9.050/15 9.2.1.1	O balcão de atendimento pode ser visto a partir da porta de entrada da Universidade/Faculdade/Curso ou existe uma placa que identifique a sua localização?	
NBR 9.050/15 9.2.1.2	Existe um balcão de atendimento que permita a chegada de uma pessoa em cadeira de rodas, ou seja, balcão mais baixo e com espaço de aproximação para as pernas?	
NBR 9.050/15 9.2.1.2	O mobiliário existente na recepção está localizado fora da circulação, ou seja, não atrapalha a passagem de pessoas? Além disso, a circulação adjacente permite giro de 180° à PCR?	
NBR 9.050/15 9.2.1.4	Os Balcões de atendimento acessíveis possuem superfície com largura mínima de 0,90m e altura entre 0,75m a 0,85m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80m?	
NBR 9.050/15 9.2.1.5	Os balcões de atendimento possuem altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73m e profundidade livre mínima de 0,30m, de modo que a PCR tenha a possibilidade de avançar sob o balcão?	
xxxxx	No ambiente da recepção, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	

Comunicação visual/tátil/auditiva

NBR 9.050/15 5.2.9.1.2	Existem placas, com letra grande e contraste de cor, que indicam o caminho a seguir para chegar aos demais ambientes da universidade, como salas de aula, refeitório, etc.?	
NBR 9.050/15 5.2.9.1.2	No ambiente da recepção, existem placas, com letra grande e contraste de cor, nas portas que identifiquem os diferentes ambientes, como secretaria, direção, coordenação, colegiado, etc.?	
NBR 9.050/15 5.2.9.2.4	Junto às portas de cada ambiente, como secretaria, direção, coordenação, colegiado, etc., existe placa com letra em relevo ou em Braille, na altura entre 0,90m e 1,10m, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?	
Dcr. 5.296/04	Na recepção, existe Mapa Tátil que possibilite ao usuário com deficiência visual localizar-se, identificar o local das diferentes atividades e definir os caminhos a seguir, de forma independente?	
NBR 9.050/15 5.4	Na existência de Mapa Tátil, há piso tátil direcional que guie as pessoas com deficiência visual até a sua localização?	

4. CORREDORES		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
NBR 9.050/15 6.11.1	Os corredores possuem largura adequada à quantidade de pessoas que os utilizam? Obs.: A largura mínima para corredores de uso público deve ser 1,50m.	
NBR 9.050/15	Os elementos presentes nos corredores, como lixeiras, bebedouros, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, placas, etc., atrapalham a passagem das pessoas?	
NBR 9.050/15	Caso os obstáculos atrapalhem a passagem, esses estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?	
xxxxx	Há contraste de cor entre piso, parede e portas, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 6.3.2	O piso é antiderrapante, regular e em boas condições?	
NBR 9.050/15 6.3.3	O piso é nivelado, ou seja, sem degraus que atrapalhem a circulação de cadeira de rodas? Obs.: A inclinação transversal da superfície deve ser de até 2% para pisos internos e de até 3% para pisos externos.	
NBR 9.050/15 6.6.1	Existem rampas quando há desníveis maiores que 5%?	
NBR 16.537/16 7.2, Alínea C	Se os corredores forem muito amplos, existe piso tátil direcional em cor e textura contrastantes com o piso da circulação para guiar as pessoas com deficiência visual?	
NBR 9.050/15 4.3.7 NBR 14.718/01 4.3	Em corredores situados em locais elevados ou em pavimentos superiores, existe grade ou mureta de proteção? Obs.: Altura mínima deve ser de 1,10m.	
NBR 9.050/15 5	Há placas indicativas que orientam as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?	
NBR 9.050/15 5	Junto às portas de cada ambiente, existe identificação de seu uso em letras grandes e em cor contrastante com o fundo?	
NBR 9.050/15 5	Junto às portas de cada ambiente, existe placa com letra em relevo ou em Braille, na altura entre 0,90m e 1,10m, que identifique seu uso para pessoas com deficiência visual?	
NBR 9.050/15 6.11.2.7	As portas ou seus marcos possuem uma cor contrastante com a da parede, a fim de facilitar sua identificação?	
NBR 9.050/15 6.11.2.4	Os vãos de abertura das portas dos ambientes possuem uma largura de, no mínimo, 80 centímetros?	
NBR 9.050/15 6.11.2.8	Na existência de porta do tipo vaivém, há visor ao alcance dos olhos de pessoas, em diferentes estaturas, como crianças menores e pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 4.6.6.1	As maçanetas das portas estão entre 0,80m e 1,10m de altura em relação ao piso?	
NBR 9.050/15 4.6.6.1	Essas maçanetas são em forma de alavanca?	
NBR 9.050/15 4.3.7	O desnível entre o corredor e as salas adjacentes é de, no máximo, meio centímetro?	
Bebedouros		
NBR 9.050/15 8.5	A bica do bebedouro permite a utilização de copo?	
NBR 9.050/15 8.5	A bica do bebedouro possui duas alturas? Uma de 0,90m e a outra entre 1,00m e 1,10m do piso acabado?	
NBR 9.050/15 8.5	O bebedouro possui altura livre inferior de, no mínimo, 0,73m do piso para a aproximação de uma cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 8.5	O espaço em frente ao bebedouro é grande o suficiente para caber uma cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 8.5	O bebedouro pode ser utilizado por PCR ou pessoas de baixa estatura?	

5. ESCADAS E RAMPAS		
Escadas		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
NBR 9.050/15 6.8.3	A largura mínima das escadas é de 1,20m?	
NBR 9.050/15 6.3.2	A escada e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?	
NBR 9.050/15 6.7.1	Os espelhos dos degraus são fechados, ou seja, não-vazados?	
NBR 9.050/15 6.8.2 Alínea c	Os degraus da escada têm altura entre 16cm e 18cm?	
NBR 9.050/15 6.8.2 Alínea b	Os degraus da escada têm profundidade entre 28cm e 32cm?	
NBR 9.050/15 6.8.2	Todos os degraus, ao longo da escada, têm o mesmo tamanho em termos de altura e profundidade?	
NBR 9.050/15 5.4.4	Há uma borda de cor contrastante, nos degraus, para auxiliar pessoas com baixa visão a identificar cada degrau? Obs.: Esta faixa deve ter no mínimo 3cm de largura x 7cm de comprimento.	
NBR 9.050/15 6.8.7	Existe patamar sempre que houver mudança de direção na escada e quando o desnível for maior que 3,20m?	
NBR 9.050/15 6.8.8	Na existência de patamar, ele tem a mesma largura da escada?	
NBR 9.050/15 6.8.8	O patamar tem um comprimento de, no mínimo, 1,20m?	
NBR 9.077/01 4.6.2.5	O patamar está livre de obstáculos, como vasos, móveis, abertura de portas, que ocupem sua superfície útil?	
NBR 9.050/15 6.8.4	O primeiro e o último degrau de um lance de escada estão recuados da circulação, a uma distância mínima de 30cm?	
NBR 16.537/16 6.4	Existe, no início e no final da escada, a uma distância mínima de 25cm do primeiro degrau, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação para avisar aos deficientes visuais sobre a existência da escada?	
Rampas		
NBR 9.050/15 6.6	Existem rampas na Universidade/Faculdade/Curso?	
NBR 9.050/15 6.6.2.5	A largura mínima admissível da rampa é de 1,20m?	
NBR 9.050/15 6.3.2	A rampa e seus patamares possuem piso antiderrapante, firme, regular e estável?	
NBR 9.050/15 6.6.4	Existe patamar sempre que houver mudança de direção na rampa?	
NBR 9.050/15 6.6.4	O patamar tem a mesma largura da rampa?	
NBR 9.050/15 6.6.4	O patamar tem um comprimento de no mínimo 1,20m?	
NBR 9.077/01 4.6.2.5	O patamar está livre de obstáculos, como vasos, móveis, abertura de portas, que ocupem sua superfície útil?	
NBR 9.050/15 6.6.2.1	A rampa tem inclinação entre 5% e 8,33% que possibilite a subida e a descida, sem auxílio, de uma pessoa em cadeira de rodas?	
NBR 16.537/16 6.4	Existe, no início e no final da rampa, a uma distância mínima de 25cm do primeiro degrau, piso tátil de alerta em cor contrastante com a do piso da circulação, que alerte as pessoas com deficiência visual sobre a existência da rampa?	
Corrimãos e grade de proteção para rampas e escadas		
NBR 9.050/15 6.9.6.2.1	Existem corrimãos nos dois lados de todas as escadas e rampas?	
NBR 9.050/15	Existe parede ou grade de proteção (guarda-corpo) ao longo das	

6.9.5	escadas e rampas?	
NBR 14.718/01 4.3	Essas paredes ou grades de proteção possuem, no mínimo, 1,10m de altura?	
NBR 9.050/15 6.9.2.1	Os corrimãos estão em duas alturas sendo elas 0,92m e 0,70m do piso e auxiliam adultos, criança e pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 6.9.2.2	Os corrimãos são contínuos ao longo de toda a rampa ou escada, sem interrupção nos patamares?	
NBR 9.050/15 6.9.2.2	Os corrimãos têm prolongamento de, no mínimo, 30cm antes do início e após o término da escada ou da rampa?	
NBR 9.050/15 6.9.2.3	As bordas dos corrimãos são arredondadas e uniformes, ou seja, não ferem as mãos?	

6. SALAS DE AULA

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente das salas de aula, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, que facilite a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 10.15.6	Existem mesas acessíveis à PCR na proporção de pelo menos 1%, para cada caso, do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas?	
NBR 9.050/15 10.19.3	Existem pelo menos uma carteira por sala para pessoa obesa?	
NBR 9.050/15 6.11.1 Alínea A	O corredor entre as fileiras de carteiras tem medida de 0,90m para a passagem de um aluno em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.15.7	As lousas possuem altura máxima de 0,90m do piso?	
xxxxx	Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?	
NBR 9.050/15 10.15.7	O espaço em frente ao quadro-negro é largo o suficiente para a passagem e manobra de uma cadeira de rodas?	

7. LABORATÓRIOS

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente dos laboratórios, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 6.11.1 Alínea A	É possível a pessoa em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os principais equipamentos, como mesas de trabalho e de computador, pias, armários e quadro-negro?	
NBR 9.050/15 9.3.1.3	Há, pelo menos, uma mesa de trabalho sem obstáculos, como pés, gaveteiros, bancos fixos, com vão livre de 0,73m – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.16.2	Se o laboratório atende alunos de diferentes estaturas, suas mesas e cadeiras se adaptam às dimensões de todos os usuários?	
NBR 9.050/15 10.17.4	Os objetos em prateleiras podem ser alcançados pelas pessoas de baixa estatura e pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.15.7	As lousas possuem altura máxima de 0,90m do piso?	
xxxxx	Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?	
NBR 9.050/15 7.10.3	Há, pelo menos, uma pia sem obstáculos, como coluna e armário, com vão livre de 0,73m – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 7.8.2	As torneiras dessa pia são de fácil alcance e manuseio por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos? Obs.: as torneiras devem ser do tipo alavancas ou eletrônicas.	
NBR 9.050/15 7.11	Os acessórios da pia, como toalheiro, cesto de lixo, saboneteira, estão instalados a uma altura de 0,80m a 1,20m e distância acessíveis a uma pessoa de baixa estatura ou uma pessoa em	

	cadeira de rodas?	
--	-------------------	--

8. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente da sala de recursos multifuncional, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
xxxxx	O tamanho da sala de recursos é suficiente para abrigar diferentes atividades e seus equipamentos, como mesas de atendimento, armários, quadros, espaço para movimentação corporal, etc.?	
NBR 9.050/15 6.11.1 Alínea A	É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os principais equipamentos, como mesas de trabalho e de computador, pias, armários e quadro-negro?	
NBR 9.050/15 9.3.1.3	As mesas de atendimento ou de computador estão livres de qualquer obstáculo, como pés e gaveteiros, que impeçam a aproximação de pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 9.3.1.3	Existem mesas com altura adequada ao uso de pessoas em cadeira de rodas ou baixa estatura?	
xxxxx	Ao longo do dia, o quadro-negro está sempre livre de incidência de luz que cause ofuscamento e dificulte a sua visualização?	
NBR 9.050/15 10.15.7	As lousas possuem altura máxima de 0,90m do piso?	

9. BIBLIOTECA		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente da biblioteca, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, para facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 10.16.2	É possível a pessoa, em cadeira de rodas, circular e manobrar pela sala até os diferentes locais de atividades, como mesas de trabalho e de computador, estantes, balcão de empréstimo?	
NBR 9.050/15 9.3.1.3	Há, pelo menos, uma mesa de trabalho sem obstáculos, como pés, gaveteiros, bancos fixos, com vão livre de 0,73m – do pé ao tampo – que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.16.3	A largura do corredor entre as estantes é de 0,90m? Além disso, a cada 15,00m existe um espaço para manobra da cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.16.4	Os livros, nas prateleiras, podem ser alcançados por pessoas menores e pessoas em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 9.2.1.5	Os balcões de atendimento possuem altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73m e profundidade livre.	

10. AUDITÓRIO		
Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente do auditório, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
xxxxx	As portas de acesso ao ambiente têm uma largura proporcional à quantidade de usuários que o auditório comporta e se abrem no sentido da saída?	
Dcr. 5.296/2004 Art. 23	Existe, pelo menos, 2% da lotação máxima reservado, para pessoa em cadeira de rodas, com tamanho mínimo de 0,80m x 1,20m?	
NBR 9.050/15 10.4.1	O auditório possui inclinação máxima de rampa de até 12% para que a pessoa, em cadeira de rodas, acesse esse espaço reservado?	
Dcr. 5.296/2004 Art. 23	Existe, pelo menos, 1% de assentos, mais largos e resistentes que os demais, destinado a obesos?	
Dcr. 5.296/2004 Art. 23	Há, pelo menos, 2% dos assentos destinados a pessoas com mobilidade reduzida, com braço articulado?	
NBR 9.050/15 10.3.1 Alínea C	Existe, ao lado dos espaços reservados, pelo menos, um assento destinado aos acompanhantes das pessoas com cadeira de rodas, com mobilidade reduzida ou obesas?	

NBR 9.050/15 10.3.2.5	Todos esses assentos preferenciais estão situados próximos aos corredores, mas não atrapalham a circulação?	
NBR 9.050/15 10.3.1 Alínea E	Todos esses assentos preferenciais estão identificados nas cadeiras e nos pisos, no caso de pessoas com cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 10.3.1 Alínea D	Todos esses assentos preferenciais estão situados em local de piso plano horizontal?	
NBR 9.050/15 10.3.1 Alínea B	Todos esses assentos preferenciais garantem conforto, segurança e boa visibilidade?	
NBR 9.050/15 10.4.3	É possível que uma pessoa, em cadeira de rodas, acesse o palco através de rampa? Obs.: Esta rampa deve ter largura mínima de 0,90m e inclinação máxima de 16,66% para vencer alturas de até 0,60m. No caso de altura superior a 0,60m a inclinação máxima admissível é de 10%.	
NBR 9.050/15 10.4.3 Alínea D	No desnível entre o palco e a plateia, existe guia de balizamento?	
NBR 9.050/15 10.5.3	Existe, no palco, um local – com boa visibilidade e iluminação – destinado à/ao intérprete de Libras?	

11. SANITÁRIOS

Geral

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
NBR 9.050/15 7.4.3	Existe, pelo menos, um sanitário com vaso sanitário e lavatório acessíveis às pessoas com deficiência, com entrada independente na Universidade/Faculdade/Curso? Obs.: Onde houver sanitários é necessário ter um adaptável.	
NBR 9.050/15 7.3.1	Os sanitários acessíveis estão localizados em pavimentos aos quais é possível chegar com auxílio de cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 6.11.2.4	As portas dos sanitários possuem vão de abertura de, no mínimo, 0,80m?	
NBR 9.050/15 7.5	A entrada do banheiro é nivelada?	
xxxxx	No ambiente dos sanitários, há contraste entre piso, parede e equipamentos, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 7.5	O piso dos sanitários é antiderrapante, regular e em boas condições de manutenção?	
NBR 9.050/15 7.5	É possível para uma pessoa, em cadeira de rodas, circular pelo sanitário, manobrar sua cadeira, acessar o boxe e o lavatório?	
Lavatórios acessíveis		
NBR 9.050/15 7.5 Alínea D	Existe, pelo menos, um lavatório suspenso, sem armário ou coluna, para possibilitar a aproximação de uma cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 7.5 Alínea C	Em frente a esse lavatório, há espaço suficiente para circulação e manobra de cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 7.10.3	A altura entre o lavatório e o piso é de, no mínimo, 0,73m, e permite a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas?	
NBR 9.050/15 7.8.2	As torneiras dessa pia são de fácil alcance e manuseio por uma pessoa com mobilidade reduzida nas mãos? Obs.: as torneiras devem ser do tipo alavancas ou eletrônicas.	
NBR 9.050/15 7.11	Os acessórios da pia, como toalheiro, cesto de lixo, saboneteira, estão instalados a uma altura de 0,80m a 1,20m e distância acessíveis a uma pessoa de baixa estatura ou uma pessoa em cadeira de rodas?	
Boxes sanitários acessíveis		
NBR 9.050/15	O boxe acessível tem dimensões mínimas de 1,50m x 1,50m?	
NBR 9.050/15 7.5 Alínea B	Há espaço suficiente que permita transferir a pessoa em cadeira de rodas para o vaso sanitário?	
NBR 9.050/15 7.7.2.1	O assento do vaso sanitário está a uma altura entre 43cm e 45cm? Obs.: Os sanitários acessíveis não podem ter abertura frontal.	
NBR 9.050/15	A localização e as dimensões das barras de apoio junto ao vaso	

7.6	sanitário obedecem à seção 7.6, da NBR 9.050/15?	
NBR 9.050/15 7.11.2	O porta-papel higiênico está em uma altura de 1,00m em relação ao piso?	
NBR 9.050/15 7.7.3	A descarga está a uma altura de 1,00m do piso e é fácil de ser acionada? Obs.: em casos de vasos com caixas acopladas é recomendável que o acionamento seja por alavanca.	
NBR 9.050/15 6.11.2.4	A porta do boxe acessível possui vão de abertura de, no mínimo, 0,80m?	
NBR 9.050/15 7.5 Alínea F	A porta do boxe acessível abre totalmente para fora, sem encontrar nenhum obstáculo?	
NBR 9.050/15 7.5 Alínea F	A porta do boxe acessível possui puxadores em forma de barras horizontais para facilitar seu fechamento?	
NBR 9.050/15 4.6.6.1	Além da barra horizontal, a porta possui maçaneta do tipo alavanca, a uma altura entre 0,90m e 1,10m, para pessoas com mobilidade reduzida nas mãos?	
Mictórios acessíveis		
NBR 9.050/15 7.10.4.1	A área livre, de aproximação frontal para o mictório mede 0,60m x 0,60m?	
NBR 9.050/15 7.10.4.3	A localização e as dimensões das barras de apoio, junto ao mictório, obedecem à seção 7.10.4.3, da NBR 9.050/15?	

12. REFEITÓRIO/RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	No ambiente do refeitório, há contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
NBR 9.050/15 10.8.1 9.3.2.3	Há, pelo menos, 5% do total das mesas acessíveis sem obstáculos, que permita a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas? As mesas ou superfícies de refeição devem ter altura de tampo entre 0,75m a 0,85m do piso acabado?	
NBR 9.050/15 10.8.2	As mesas, destinadas ao uso de pessoas em cadeira de rodas, estão integradas às demais e em local de fácil acesso ao balcão de distribuição de refeições?	
NBR 9.050/15 10.8.1	É possível circular e manobrar a cadeira de rodas, nos corredores, entre as mesas do refeitório?	
NBR 9.050/15 9.2.1.4	Os Balcões acessíveis possuem superfície com largura mínima de 0,90m e altura entre 0,75m a 0,85m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80m?	
NBR 9.050/15 9.2.1.5	Os balcões possuem altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73m e profundidade livre mínima de 0,30m, de modo que a PCR tenha a possibilidade de avançar sob o balcão?	

13. PÁTIOS

Legislação	Itens a conferir	S/N/NA
xxxxx	Nos pátios internos, há contraste de cor entre os pisos e paredes, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão?	
xxxxx	Em pátios externos, há contraste de cor entre piso e grama?	
xxxxx	O piso do pátio é antiderrapante?	
xxxxx	A cor desse piso evita o ofuscamento da visão em dias de muito sol?	
NBR 9.050/15 6.3.3	Existem rampas quando há desníveis maiores que 5%?	
NBR 9.050/15	É possível atravessar o pátio, num percurso seguro, sem encontrar obstáculos, como bancos, telefones, bebedouros, extintores de incêndio, vasos de plantas, móveis, lixeiras, etc., que atrapalhem a circulação de pessoas?	
NBR 16.537/16 7.2 Alínea C	Caso existam obstáculos atrapalhando a passagem, eles estão identificados com piso tátil de alerta para pessoas com deficiência visual?	
NBR 16.537/16	Quando o pátio é muito amplo e sem limites definidos, existe piso	

7.2 Alínea C	tátil direcional para guiar as pessoas com deficiência visual até os principais acessos?	
xxxxx	Existe grade de proteção que evite quedas nos pátios localizados em terrenos inclinados ou em pavimentos elevados?	
NBR 9.050/15 4.3.7 NBR 14.718/01 4.3	Essa grade de proteção apresenta altura mínima de 1,10m, é rígida e está bem fixada?	
NBR 9.050/15 5	Há placas indicativas, no pátio, que orientem para as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes?	

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se sai de uma pesquisa de campo ileso, mas, sim, transformado, vendo coisas e pessoas de outra forma, conforme aponta Castro (2011, p. 221). E foi isso que aconteceu no decurso desta pesquisa, considerando-se que a mesma trouxe a oportunidade de observar a realidade da universidade sob uma nova perspectiva, a da inclusão.

Desta forma, coisas que para a maioria das pessoas passa despercebido, para as pessoas com deficiência são grandes barreiras, como, por exemplo: as rampas mal projetadas ou a ausência delas, o excesso de degraus pelos caminhos, as peças e utensílios decorativos dispostos pelos corredores (para pessoas com deficiência visual, são sinônimos de obstáculos), além da falta de sensibilidade de professores e colegas. Mas, sem dúvida, foram as conversas com os alunos que trouxeram um diferencial a esta pesquisa. A participação, a colaboração e a confiança desses estudantes foram fundamentalmente importantes.

O estudo objetivou avaliar a acessibilidade e satisfação dos discentes com deficiência física, visual ou auditiva, cadastrados no NAI, da UFPEL. Para tal intento, procedeu-se à personificação destes estudantes e ao delineamento das condições de acessibilidade e permanência que a instituição oferece a esses alunos, sob a ótica dos princípios do Desenho Universal (NBR 9050/2015).

Um dos objetivos desta pesquisa foi mensurar o nível de satisfação do aluno com deficiência com relação ao seu acesso e permanência no ensino superior, então, pode-se afirmar que foi alcançado o que foi proposto.

De forma geral a aferição demonstrou que os discentes com deficiência da UFPEL atribuíram uma pontuação média de 5,48, numa escala que vai de 1 a 7, portanto dentro da faixa que demonstra tendência à satisfação, tanto em fatores externos (satisfação estrutural e operacional), quanto em fatores internos (psicoafetivos e atitudes diante dos obstáculos).

Especificamente com relação ao aspecto arquitetônico, os resultados propiciaram a conclusão de que a estrutura física da universidade, apesar da ausência de alguns elementos, tais como: piso tátil, rampas com corrimãos, elevadores e plataformas elevatórias com sinalização tátil, visual e sonora, bebedouros e sanitários acessíveis, é suficiente para assegurar a acessibilidade do aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nas narrativas de diversos participantes: FHO, RS, GBK, ANN, AMQ, GMP, S, JHH, VS, RCF, VABF, VPSB, MGF, LFS, LSG, DHK, WRB, LKL, e DRF, aparecem informações que permitem dizer que os participantes desta pesquisa são pessoas que demonstram capacidade de transpor barreiras e superar limites.

Com relação às questões pertinentes a satisfação psicoafetivas, concluiu-se que os alunos atribuíram notas de excelência a este quesito, visto que consideraram a interação com professores e colegas como fator preponderante para o acesso e permanência no campus. Uma linha comum foi a importância do professor no sentido de facilitar a integração do aluno com deficiência. O estudo também concluiu que as instituições de nível superior precisam de mais informações sobre a pessoa com deficiência para que possam melhorar o atendimento.

Ficou constatado na pesquisa que existe uma lacuna entre o que é vivenciado no cotidiano do contexto acadêmico e o que está estabelecido nos dispositivos legais. Neste aspecto, os alunos descreveram as barreiras ainda encontradas no ensino superior, tais como:

Barreiras arquitetônicas: rampas, portas e banheiros, corrimão, sinalização (tátil, visual, sonora), mapas táteis. A isso devem ser adicionadas as más condições das calçadas, muitas vezes construídas em plano inclinado, com desníveis irregulares, e com outros obstáculos que impedem ou restringem o deslocamento destes alunos;

Barreiras comunicacionais: informações acessíveis (grafia em braile) e intérpretes de LIBRAS. A pesquisa constatou a necessidade de recursos de sinalização e informação tais que favoreçam a formação de mapas mentais, tanto pelos alunos surdos como por aqueles que possuem deficiência visual, para uma melhor compreensão do ambiente que utilizam e/ou frequentam;

Barreiras pedagógicas: práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, falta de livros adaptados. Há necessidade da incorporação de aspectos relacionados com a construção de uma aula desenhada para todos, o que envolve a elaboração de conteúdos didáticos acessíveis, que contenham redundância, clareza, legibilidade da informação, associando estes aspectos com a utilização das tecnologias de informação e comunicação existentes;

Barreiras atitudinais: aquelas em relação às atitudes dos professores em sala de aula, o relacionamento com os colegas, o desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, o estacionamento em frente às

rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos. Alguns alunos com deficiência visual entrevistados relataram que o apoio de um ser humano é um elemento natural para o seu deslocamento no espaço físico, e, havendo a existência desse apoio, os obstáculos são minimizados e até esquecidos.

Outra dificuldade identificada na adoção de políticas de acessibilidade na instituição está relacionada a limitações de ordem financeira e orçamentária, visto que o panorama de incertezas atual obriga os gestores a contingenciar os gastos, delimitando-os ao pagamento de despesas fixas (pessoal, água e esgoto, eletricidade, telefone, serviços terceirizados, etc.). Assim, os investimentos em infraestrutura se restringem a “tapar buracos”, ou seja, manutenção corretiva, pequenas obras e consertos.

Além disso, pode ser constatado que a acessibilidade, principalmente a do tipo arquitetônica e de comunicação, não era um tema desconhecido pelos participantes entrevistados, que sugeriram diferentes ideias para adequação dos espaços físicos das faculdades pesquisadas. Assim, considera-se que isso pode favorecer a criação de uma cultura de acessibilidade na instituição pesquisada.

Observou-se, que, nos dias atuais, a acessibilidade não se constitui em ser direito apenas das pessoas com deficiência, mas, também, das pessoas com mobilidade reduzida, entre as quais, idosos, pessoas obesas, gestantes. Não se trata mais de uma questão de remoção de obstáculos arquitetônicos existentes nos equipamentos urbanos, nos transportes ou nas edificações públicas ou de uso coletivo, mas se constitui em uma questão de mobilidade urbana, promotora da inclusão social e garantidora, muitas vezes, da cidadania daqueles que fazem parte da sociedade, fazendo valer os princípios de igualdade e de dignidade garantidos constitucionalmente.

A dificuldade encontrada para identificar o aluno com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem, e o constrangimento na solicitação das informações sinalizam para a necessidade da sistematização e da centralização dessas informações. Este é um problema que foi levantado por outros pesquisadores (MAZZONI, 2003; VALDÉS, 2006; MIRANDA, SILVA, 2008; MOREJÓN, 2009; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; SANTOS, 2013; CORRÊA, 2014; ARAUJO, 2015; BAÚ, 2015; FREITAS, 2015).

No caso da UFPEL, esta IES já conta com um setor específico de apoio ao aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, o Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão – NAI, que se propõe a ser um centro de referência na eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais. Além desses objetivos, se propõe também a oferecer cursos e programas para acolhimento do aluno com deficiência, sensibilização e orientação aos professores e técnico-administrativo. Desta forma, sugere-se à instituição um maior apoio e visibilidade ao NAI, para que esse possa cumprir os seus objetivos.

O fato de o pesquisador ter optado pela análise da satisfação estrutural do estudante com deficiência, sob a ótica do Desenho Universal apenas no Campus Anglo da UFPEL pode ser entendido como uma limitação do estudo, uma vez que se analisou uma fração da instituição. No entanto, o mérito de se ter um diagnóstico situacional da acessibilidade e inclusão nesta IFES, distingui-se por apresentar dados e informações que poderão ser úteis para a implementação e efetivação do plano de acessibilidade física na UFPEL, assim como poderá ser usado como base de informações para outras instituições do Brasil que também estão em processo de formulação de programas semelhantes.

Em vista dos resultados encontrados, o estudo traz proposições de melhorias e adaptações necessárias à UFPEL, para atender as necessidades dos discentes com deficiência visual, auditiva ou física. A identificação e a avaliação das condições de acessibilidade física dos campi podem ser determinadas a partir da aplicação de um roteiro de investigação pré-estabelecido – *checklist* - que permitirá detectar os elementos que limitam o deslocamento e o acesso dos alunos com deficiência, bem como dos elementos que contribuem para facilitar as condições reais de acessibilidade.

Com a aplicação do referido protocolo também será possível identificar as intervenções necessárias, no âmbito da instituição, para em tempo oportuno adequar as rotas para uma acessibilidade plena. Neste sentido, recomenda-se um estudo com a inclusão de rotas não contempladas no presente trabalho, como forma de aprimoramento dos resultados obtidos.

Outra questão que pode ser incorporada no instrumento é a inserção de outros grupos específicos, como pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Down, síndrome de Asperger, etc.) e altas habilidades/superdotação. A inclusão desses grupos de pessoas poderá deixar mais evidente as variáveis da satisfação/insatisfação com o acesso e permanência no

ensino superior, ou seja, o quanto é decorrente da deficiência e o quanto é decorrente do contexto educacional brasileiro.

Espera-se com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática, bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área. Além disso, com esta pesquisa, pode-se apresentar um diagnóstico situacional da UFPEL, visando subsidiar a elaboração de políticas institucionais para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. De forma mais específica, os resultados desta pesquisa poderão auxiliar os administradores da UFPEL nas tomadas de decisões políticas e pedagógicas acerca do assunto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli Fernandes. **Políticas de acessibilidade no ensino superior**: desafios institucionais Estação Científica (UNIFAP). Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ALMEIDA, Ivonete Maria da Silva. **Acessibilidade Física nas Escolas Públicas**: Um problema de gestão? Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1691/1/CT_GPM_II_2012_33.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. **Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira**: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, p. 643-660, 2015.

ALMEIDA, Maria de Fátima de O. **Portal da Educação (2014)**. Deficiência Múltipla. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/deficiencia-multipla/57024>>. Acesso em: 25 maio 2019.

ALVES, Mario J. **Mobilidade e acessibilidade**: conceitos e novas práticas. Indústria e Ambiente, n. 55, p. 12–14, 2016.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. especial, p. 115-125, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400115&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ARAUJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. Orientadora: Sonia Maria R. Sampaio. Salvador, 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade - PPGEISU. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ARAUJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva de; FERRAZ, Fernando Bastos. **O Conceito de Pessoa com Deficiência e seu Impacto nas Ações Afirmativas Brasileiras no Mercado De Trabalho**. Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer de. **Mobiliário Escolar Acessível e Tecnologia Apropriada**: Uma Contribuição para o Ensino Inclusivo. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos – Procedimento. 1 ed. Rio de Janeiro, 1994. 56 p.

_____. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2 ed. Rio de Janeiro, 2004. 97 p.

_____. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro, 2015. 148 p.

_____. **NBR 14006**: Móveis escolares – cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2003. 26 p.

_____. **NBR 15250**: Acessibilidade em caixa de auto-atendimento bancário. 1 ed. Rio de Janeiro, 2005. 18 p.

_____. **NBR 15320**: Acessibilidade à pessoa com deficiência no transporte rodoviário. 1 ed. Rio de Janeiro, 2005. 8 p.

_____. **NBR 14022**: Acessibilidade em veículos de características urbanas para o transporte coletivo de passageiros. 4 ed. Rio de Janeiro, 2011. 20 p.

BAPTISTA, Vinícios Ferreira; CARDOSO, Márcia Valéria Guimarães; MARTINS, Ubá Lobato. **A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumento viabilizador da igualdade**: exposição e análise crítica dos respectivos indicadores. Revista Capital Científico - Volume 16, n.1. Jan./mar. 2018.

BATTISTELLA, Linamara Rizzo. **Conceito de Deficiência Segundo a Convenção da ONU e os Critérios da CIF**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BAÚ, Marlene Alamini. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior**: UTFPR - Campus Medianeira. Orientador: Eduardo José Manzini. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista –UNESP – Campus de Marília. Marília, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123889>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 10 set. 2019.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 45-67, Maio 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 out. 1978. Seção 1, p. 16857.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.

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

_____. Ministério da Educação - MEC. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM.** 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 set. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm>. Acesso em 11 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. In: Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 1999. Seção 1, p. 20.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004a.** Regulamenta as Leis nos. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 de dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005a.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b.** Dispõe sobre a educação especial. In: Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov.2011. Seção 1, p. 12.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011c.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. In: Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12-13.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Documento orientador: Programa incluir - Acessibilidade na educação superior SECADI/ SESu – 2013.** 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRUNING, Camila. GODRI, Luciana. TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Triangulação em estudos de caso:** incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área de Administração. Revista Administração Ensino e Pesquisa – RAEP. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 277–307. Maio/Ago. 2018.

CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal:** um conceito para todos. Instituto Mara Gabrielli. São Paulo, 2007.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** Orientadora: Maria Amelia Almeida. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2011.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, Disponível em: <<http://cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO - CNMP. **Guia de atuação do Ministério Público: pessoa com deficiência: direito à acessibilidade, ao atendimento prioritário, ao concurso público, à educação inclusiva, à saúde, à tomada de decisão apoiada e à curatela**. Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2016. 73 f.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação do aluno com eficiência e percepção de coordenadores de cursos. Orientador: Eduardo José Manzini. 2014. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

COSTA, Marisa Fernanda Leão da; SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. **Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 459-469, 2014.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. Orientadora: Luisa da Conceição S. Canto e Castro Loura. 2007. 78f. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística). Departamento de Estatística e Investigação Operacional. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. 2007.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**. Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação especial. Ano 2, nº2, ago. 2006, p. 33-39. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. **Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa**: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utopico? In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Anais NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004. Disponível em: <[http://www.processo.fau.ufrj.br/artigos/Acessibilidade aos Espacos de Ensino P ublico - NUTAU 2.pdf](http://www.processo.fau.ufrj.br/artigos/Acessibilidade%20aos%20Espacos%20de%20Ensino%20Publico%20-%20NUTAU%202.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada**. Brasília, 2003.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCISCO, Paulo César Moura; MENEZES, Alexandre Monteiro de. **Design universal, acessibilidade e espaço construído**. Construindo, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 25-29, jan./jun. 2011.

FREI, Fernando. **A utilização de Formulários Google para Avaliação Continuada**: Aplicações no Ensino de Estatística para Cursos Universitários. Revista Tecnologias na Educação, Ano 9, Número/Vol. 23, Dez. 2017.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa**: boas práticas e sugestões. Estudo & Debate, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FURLAN Fabiano; RIBEIRO, Sônia Maria. **O Processo de Inclusão no Ensino Superior**: Encontros e desencontros dos Sujeitos que participam deste processo. Revista Poésis. Unisul, Tubarão, v. 9, n. 16, p. 384 - 398, Jul./Dez. 2015.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva**: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Blog Bengala Legal, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Acessibilidade e permanência na educação superior**: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. **Orientadora**: Maria Amélia Almeida. 2011. 229 fl. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011,

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; MUNSTER, Mey de Abreu van. **Acessibilidade física de alunos com deficiência visual no ensino superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial /Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

_____. **Avaliação da Acessibilidade Física para Pessoas com Deficiência Visual**: Um Estudo de Caso no Ensino Superior. In: Maria Cristina Marquezine; Eliza Dieko Oshiro Tanaka; Rosangela Marques Busto. (Org.). Atendimento Educacional Especializado. 1ª. ed. Marília: ABPEE, 2013, p. 41-68.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jul. 2019.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis, SC. Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 19 jul. 2019.

GUIDALLI, Cláudia Rocha Rapuano. **Diretrizes para o projeto de salas de aula em universidades visando o bem-estar do usuário**. Orientadora, Vera Helena Moro Bins Ely. 2012. 237f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, DF, set. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

KALIL, Rosa Maria Locatelli; GOSCH, Luiz Roberto Medeiros; GELPI, Adriana. **Acessibilidade e desenho universal**: conceitos, legislação e métodos aplicáveis à arquitetura de interiores. In: Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído, 2, 2009, Recife. Anais. Recife: UFPE, 2009. v. 1.

KALIL, Rosa Maria Locatelli; GELPI, Adriana; BECKER, Alcione Carvalho. **Acessibilidade e mobilidade em Campus universitário**: conscientização, desafios projetuais e operacionais. In: V Jornadas de Extensión del Mercosul, 2016, Tandil, Argentina. Anais V Jornadas de Extensión del Mercosul. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires, 2016. v. 5. p. 1-15.

LANSKY, Sônia *et al.* Pesquisa Nascer no Brasil: perfil da mortalidade neonatal e avaliação da assistência à gestante e ao recém-nascido. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, supl. 1, p. S192-S207, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2014001300024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 jul. 2019.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior**: implicações na educação do aluno com deficiência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, p. 661-672, 2015. (Especial).

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2a. Ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1987.

LIMA, Regina Luzia Marcondes de Arruda. **Inclusão: o Paradigma do Século XXI** (Inclusion: the Paradigm of the Twenty-First Century). Camine: Caminhos da Educação (Camine: Ways of Education), Franca, v. 1, n. 1, nov. 2009. ISSN 2175-4217. Disponível em: <<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/64/59>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LOPES, Miguel Nuno Nogueira. **Plano de promoção de acessibilidade para todos**. Orientador: Fernando Manuel Brandão Alves. Co-orientador: João Ernesto Palha de Araújo Pestana. 2009/2010. 224f. Dissertação (Mestrado integrado em Engenharia Civil). Departamento de Engenharia Civil, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2009.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, Jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Ago.2019.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras**. **Educ. rev.**, Curitiba, n.spe. 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700071&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004. 10p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUZZO *et al*, Marlei Maria Veduim. **A satisfação dos alunos de Educação a Distância**: um estudo de caso aplicado em nível de Graduação e Pós-graduação de uma Universidade Federal. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina. 2, 3 e 4 de dez. 2015.

MARTINS, Sandra Ely Sartoreto de Oliveira. UNESPTV. Unesp em Pauta. **Acessibilidade no Ensino Superior**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rn8qA59V4PY>>. Acesso em 10 nov. 2018.

MARTINS, Sandra Ely Sartoreto de Oliveira; SILVA, Kele Cristina da; LEITE, Lúcia Pereira. **Enrollment of special education students in a Brazilian public university**. education policy analysis archives, [S.l.], v. 26, p. 44, abr. 2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3247>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MATHIAS, Sergio Larruscaim. SAKAI, Celio. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional**: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x Participação**: Um desafio para as Universidades. Orientador: João Bosco da Mota Alves. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais**: cultura, educação e lazer. Saúde soc., São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Ago. 2019.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 130 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/estatistica.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

MENDES, Cleberson de Lima; RIBEIRO, Sonia Maria. **Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior**: Um Estudo da Produção Acadêmica na Área da Educação. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau/SC – vol. 12, n. 1, p. 189-206. jan/abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Hucitec, 1993.

_____. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 09-29.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SILVA, Lázara Cristina da. **Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário**. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 119-149.

MOREIRA, Paula Pfeiffer. Aparelho auditivo compatível com aro magnético. **Crônicas da Surdez** [blog]. 2017. Disponível em: <<https://cronicasdasurdez.com/aparelho-auditivo-compativel-com-aro-magnetico/>>. Acesso em: 01 set. 2019.

MOREJÓN, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul**. Orientadora: Eucia Beatriz Lopes Petean. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Ciências: Área Psicologia). Departamento de Psicologia e Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, 2009.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto. **Questões em bioestatística: o tamanho da amostra**. Revista Interdisciplinar de Estudos Experimentais, v. 1, n. 1, p. 26 - 28, 2009.

OLIVEIRA, Edja Renata Marques de; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set./dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**: classificação detalhada com definições todas as categorias com as suas definições inclusões e exclusões. 2003. p. 187.

_____. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, cop. 1989. 204 p.

_____. **Relatório mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

PASCHOARELLI, Luis C.; MEDOLA, Fausto O.; BONFIM, Gabriel H. C. **Características qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas de abordagens científicas**. Revista de Design, Tecnologia e Sociedade. P. 65-78. 2(1), 2015.

PELLEGRINI, Cleonice Machado de; ZARDO, Sinara Pollon. **Acessibilidade Escolar: O direito ao acesso e à participação dos alunos com deficiência**. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, v. 5, nº 2 (jul/dez), p. 64-69, 2010.

PEREIRA, Marilú Mourão. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior**. UNIrevista, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, p. 1-6, abr. 2006. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1208183558UNIrev_Pereira.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

_____. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Orientador: Cláudio Roberto Baptista. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Lei Municipal Nº 5528**, de 30 de dezembro de 2008. Institui o Código de Obras para edificações do Município de Pelotas, e dá outras providências. Pelotas. 2008. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/codigo-de-obras-pelotas-rs>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Lei Municipal Nº 5832**, de 05 de setembro de 2011. Institui o Código de Posturas do Município de Pelotas. Pelotas. 2011. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/codigo-de-posturas-pelotas-rs>>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

QUEIROZ, Elbio Gonçalves de; SOUZA, Felipe Maciel dos Santos. **A acessibilidade na universidade como fator de inclusão social da pessoa com deficiência física**. Interletras, ISSN Nº 1807-1597. V. 3, Edição número 21, Abr./Set. 2015.

REMIÃO, Josiane Lopes. **Acessibilidade em ambientes escolares**: dificuldades dos cadeirantes. Orientador: Fernando Gonçalves Amaral. 2012, 111f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Departamento de Engenharia Civil. Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RESENDE, Ana Paula Crosara de. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio 2008.

RICARDO, Débora Cristina. **Boas Práticas de Acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia Assistiva e Desenho Universal**. Orientadora: Eliana Lucia Ferreira. 2017. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

RODRIGUES, Camila Machado. **A pessoa com deficiência física: conceitos históricos e epistemológicos**. Seminário de Filosofia e Sociedade (3:2017: Criciúma, SC). Anais [do] III Seminário de Filosofia e Sociedade [recurso eletrônico]: estética, literatura e filosofia social, 21 a 22 de Nov. 2017. – Criciúma: UNESC, 2017.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Acessibilidade física no ambiente construído: o caso das escolas municipais de ensino fundamental de Fortaleza - CE**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz, MA. De 23 a 26 ago. 2011.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Habitação. **Diretrizes do Desenho Universal na habitação de interesse social no Estado de São Paulo: Espaço para todos e por toda a vida**. São Paulo, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

_____. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista Inclusão, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <<http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>>. Acesso em: 21 de abr. de 2019.

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

SILVA, Caroline Borges da; BARRETO, Dagmar B. Mena. **Estratégias de acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior**: relatos de alunos com deficiência visual. *Pesquisa em Psicologia. Anais Eletrônicos*, p. 53-64, 2016.

SILVA, José Adilson da; MOTA, Larissa Fernanda de Barros; SILVA, Tamires Maria de Lima. **Design Universal para além da acessibilidade**: paralelos e conflitos na contemporaneidade, p. 1898-1903. In: São Paulo: Blucher, 2017.

STAUT, Lucy Ana Vilela. **Usabilidade universal na arquitetura**: Método de Avaliação baseado em heurísticas. Orientadora: Núbia Bernardi. 2014. 249f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Tecnologia e Cidade). Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP. 2014.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**: análise de garantias legais em países da América Latina. Orientadora: Rosângela Gavioli Prieto. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. **A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa**. *Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187, ago. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. p. 1-9.

TIBÚRCIO *et al*, Túlio Márcio de Salles. **Desenho Universal como Mediador das Relações entre Tecnologias Assistivas e Ambientes Domésticos**. In: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 2016, São Paulo. Anais ENTAC. Porto Alegre: ANTAC, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Institucional – Histórico**. Disponível em: <<http://portal.ufpel.edu.br/historico/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI**. Disponível em: <<https://wp.UFPEL.edu.br/nai/2019/01/21/cotistas-esclarecam-suas-duvidas/>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A inclusão no Ensino Superior**: In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: Eduece, 2006. 174f.

VASH, Carolyn L. **Enfrentando a deficiência**: a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: EDUSP: Pioneira, 1988.

VIEIRA, Kelmara Mendes. DALMORO, Marlon. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert**: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? XXXII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2008. Rio de Janeiro, RJ. 6 a 10 de set. 2008.

VITORINO, Júlio César. **Sobre a história do texto de Vitruvius**. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, v. 11, n. 12, p. 33-50, dez. 2004.

ZAMPAR, Josilene Aparecida Sartori. **O Estudante com Deficiência no Ensino Superior**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, PR, de 05 a 07 Nov. 2013, p. 151-159.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA: Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas

Caro(a) estudante.

Meu nome é LUIS ANTONIO BORGES TEIXEIRA e sou aluno do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, da Faculdade de Administração e de Turismo, da UFPel. Sou, também, servidor do quadro efetivo da Instituição e atuo junto à Superintendência de Infraestrutura, da Pró-reitoria Administrativa.

O trabalho em questão está sendo elaborado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. ISABEL RASIA e versa sobre questões de acessibilidade, inclusão e permanência dos alunos com deficiência nos diversos Campi que integram a UFPel. Para tanto, o presente instrumento de coleta de dados, apresentado sob a forma de Questionário, objetiva identificar, por meio da avaliação do nível de satisfação do alunado, como estão sendo garantidos os direitos dos discentes com deficiência, levando em conta aspectos existentes, sejam arquitetônicos ou atitudinais.

Ao final do trabalho, pretende-se apresentar propostas de melhorias e adaptações necessárias à UFPel, para atender as necessidades de acessibilidade e permanência dos alunos em destaque.

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário anônimo. Para respondê-lo, reflita sobre seu cotidiano na Universidade. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas individuais serão mantidas em absoluto sigilo. Os dados coletados farão parte do Trabalho de Conclusão Final.

Agradeço sua atenção e disponibilidade.

Obs.: caso prefira, a entrevista poderá ser feita pessoalmente. Basta solicitar agendamento por e-mail ou telefone.

Para maiores esclarecimentos sobre o questionário, por favor, entre em contato:

E-mail: luiz.teixeira@ufpel.edu.br

Fone: (53) 98105-0756 (Whatsapp)

***Obrigatório**

Ir para a pergunta 1.

IDENTIFICAÇÃO

1. **Iniciais do nome:** *

2. **Data de Nascimento:** *

3. **Sexo** *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não dizer

4. **Local de nascimento (Cidade/Estado):** *

5. Possui vínculo empregaticio? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Profissão

7. Reside em Pelotas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. Se a resposta anterior for "Não", qual a cidade de residência?

9. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Separado(a)/Divorciado(a)
 Prefiro não dizer

10. Renda familiar (bruta): *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1,5 salários mínimos (s.m.)
 De 1,6 a 3,0 s.m.
 De 3,1 a 5,0 s.m.
 Mais de 5,0 s.m.
 Prefiro não dizer

ESCOLARIDADE**11. Escolaridade atual: ***

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo

12. Tipo de escola(s) que frequentou no Ensino Médio. *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Regular Pública
- Escola Regular Particular
- Classe Especial Pública
- Classe Especial Particular
- Escola Especial

13. CURSO NA UFPEL (atual) *

14. Ano de Ingresso *

QUANTO À DEFICIÊNCIA

15. Deficiência(s) apresentada(s) *

Marcar apenas uma oval.

- Visual: cegueira
- Visual: baixa visão
- Visual: monocular
- Auditiva: surdez
- Auditiva: deficiência auditiva
- Física: cadeirante
- Física: dificuldade de locomoção
- Outra(s)

16. Se a resposta anterior for "Outra(s)", informe a deficiência apresentada:

17. Apresenta a(s) deficiência(s) desde: *

Marcar apenas uma oval.

- Nascimento
- Infância
- Adolescência
- Adulto

18. Se for o seu caso, informe o(s) recurso(s) utilizado(s) para deslocamento ou comunicação: (ex. cadeira de rodas, bengala, aparelho auditivo, etc)

CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE ACESSIBILIDADE

19. Conhecimento sobre a legislação brasileira de acessibilidade: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito
 Pouco
 Não conhece

20. Conhecimento sobre a NBR 9050, da ABNT: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito
 Pouco
 Não conhece

PESQUISA DE SATISFAÇÃO E ATITUDES

OBS.:

1. MARQUE UM "X" NA RÉGUA COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO AO PERGUNTADO.

2. AS QUESTÕES MARCADAS COMO *(OPCIONAL), APESAR DE NÃO SEREM OBRIGATÓRIAS, SÃO MUITO IMPORTANTES PARA AUXILIAR NA AVALIAÇÃO FINAL E PROPOSTAS DE MELHORIAS DE ACESSIBILIDADE QUE COMPORÃO ESTE TRABALHO.

21. 1. O trajeto desde a entrada do Campus (ou prédio) onde estudo até a minha sala de aula é ... (considerar o percurso mais comum) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível	<input type="radio"/>	Acessível						

22. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no trajeto:

23. 2. Atravessar as vias internas no Campus é ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inseguro	<input type="radio"/>	Seguro						

24. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra nas travessias internas:

25. 3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequadas	<input type="radio"/>	Adequadas						

26. Ainda quanto às escadas (internas e/ou externas) ...

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo as escadas
- Não existem escadas

27. 4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequadas	<input type="radio"/>	Adequadas						

28. Ainda quanto às rampas (internas e/ou externas) ...

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo as rampas
- Não existem rampas

29. 5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

30. Ainda quanto aos rebaixamentos de calçada ...

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo os rebaixamentos de calçadas
- Não existem rebaixamentos

31. 6. Os elevadores que eu utilizo são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessíveis	<input type="radio"/>	Acessíveis						

32. Ainda quanto aos elevadores...

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo os elevadores
- Não existem elevadores

33. 7. Os espaços para movimentação dentro das salas de aula são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

34. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra dentro da(s) sala(s) de aula:

35. 8. O mobiliário escolar (cadeiras, classes) colocados a minha disposição são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

36. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra com relação ao mobiliário escolar (tamanho adequado, conforto, segurança, qualidade, etc.)

37. **9. As portas de acesso às salas de aula são ... ****Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequadas	<input type="radio"/>	Adequadas						

38. *** (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no acesso à(s) sala(s) de aula (dimensões de portas, etc.):**

39. **10. Os sanitários que utilizo são ... ****Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

40. *** (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no(s) sanitário(s) disponíveis no Campus (ou prédio):**

41. **Ainda quanto aos sanitários...***Marque todas que se aplicam.*
 Não utilizo os sanitários por não estarem adaptados para mim.
42. **11. A acessibilidade aos bebedouros é ... ****Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Inexistente	<input type="radio"/>	Existente						

43. *** (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no uso dos bebedouros disponíveis no Campus (ou prédio):**

44. Ainda quanto aos bebedouros ...

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo os bebedouros por não estarem adaptados para mim
- Não existem bebedouros

45. 12. O caminho até a Biblioteca principal e/ou setorial é ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível	<input type="radio"/>	Acessível						

46. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no deslocamento à(s) Biblioteca(s):

47. Ainda quanto o acesso à(s) Biblioteca(s) ...

Marque todas que se aplicam.

- Não frequento a Biblioteca principal e/ou setorial por falta de acessibilidade.

48. 13. O caminho até o restaurante universitário é ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível	<input type="radio"/>	Acessível						

49. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no acesso ao(s) restaurante(s) universitário(s):

50. Ainda quanto ao acesso ao restaurante universitário.

Marque todas que se aplicam.

- Não frequento o restaurante universitário por falta de acessibilidade.

58. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no acesso à(s) cantina(s) ou lanchonete(s):

59. Ainda quanto ao acesso à(s) cantina/lanchonete ...

Marcar apenas uma oval.

- Não frequento cantina/lanchonete no Campus.
 Não existe(m) cantina(s) e/ou lanchonete(s)

60. 17. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de vestibular para ingresso na UFPEL foram ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Não atendidos	<input type="radio"/>	Atendidos						

61. Se for o seu caso, qual(is) o(s) tipo(s) de recurso(s) solicitado(s):

62. Ainda quanto aos recursos didáticos ...

Marque todas que se aplicam.

- Não solicitei recursos didáticos diferenciados dos outros alunos

63. 18. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequadas	<input type="radio"/>	Adequadas						

64. * (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou obstáculos que encontra no acesso à(s) vaga(s) de estacionamento específicas para pessoas com deficiência (PCD):

65. **Ainda quanto às vagas nos estacionamentos ...**

Marcar apenas uma oval.

- Não utilizo as vagas destinadas a pessoas com deficiência nos estacionamentos
- Não existem vagas destinadas a pessoas com deficiência nos estacionamentos

66. **19. Devido à minha deficiência preciso de auxílio de terceiros para me locomover ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

67. **20. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas no entorno e/ou dentro do Campus (ou prédio) em que estudo ...**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

68. *** (OPCIONAL) Cite exemplos das barreiras arquitetônicas/urbanísticas encontradas:**

69. **21. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Ineficiente	<input type="radio"/>	Eficiente						

70. *** (OPCIONAL) Se for o caso, qual(is) o(s) tipo(s) de recurso(s) humano(s) disponíveis: (leitor, intérprete de Libras, etc.):**

Marcar apenas uma oval.

- leitor
- intérprete Libras
- Outro(s)

71. **Ainda quanto ao recurso humano em sala de aula ...**

Marcar apenas uma oval.

- Não são disponibilizados Leitores e/ou Intérpretes de Libras em sala de aula
- Este item não se aplica para mim

72. **22. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

73. *** (OPCIONAL) Se for o caso, qual(is) o(s) tipo(s) de recurso(s) material(is) disponíveis (lupa, impressora braille, etc.):**

74. **Ainda quanto aos recursos materiais em sala de aula ...**

Marcar apenas uma oval.

- Não são disponibilizados recursos ou equipamentos para acompanhamento das aulas
- Este item não se aplica para mim

75. **23. Os conteúdos ministrados e os materiais disponibilizados pelos professores no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou por e-mail estão adequados para a minha compreensão. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados	<input type="radio"/>	Adequados						

76. *** (OPCIONAL) Cite exemplos de facilidades e/ou dificuldades que encontra no acesso ao ambiente virtual:**

77. **24. O recurso humano oferecido na Biblioteca é ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Ineficiente	<input type="radio"/>	Eficiente						

85. * (OPCIONAL) Se for o caso, qual(is) o(s) tipo(s) de recurso(s) humano(is) disponíveis:

86. Ainda quanto ao recurso humano disponibilizado em eventos ...

Marcar apenas uma oval.

- Não é disponibilizado ledor, intérprete de Libras ou outra modalidade
- Este item não se aplica para mim

87. 28. Minhas expectativas antes de entrar na Instituição, como aluno, eram ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Negativas	<input type="radio"/>	Positivas						

88. * (OPCIONAL) Cite aspectos positivos e/ou negativos referentes à sua expectativa quanto à UFPel, antes do ingresso:

89. 29. Minhas expectativas depois de entrar na Instituição, como aluno, são ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Negativas	<input type="radio"/>	Positivas						

90. * (OPCIONAL) Cite aspectos positivos e/ou negativos referentes à sua expectativa quanto à UFPel, depois do ingresso:

91. **30. É constrangedor me deslocar nos ambientes universitários ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

92. * (OPCIONAL) **Se for o caso, cite o(s) motivo(s) que causem algum constrangimento (ex.: dificuldade de acesso, falta ou precariedade na estrutura física dos ambientes, etc.):**

93. **31. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Parcial	<input type="radio"/>	Total						

94. * (OPCIONAL) **Cite aspectos positivos e/ou negativos referentes ao seu envolvimento com o seu curso (expectativa de carreira, mercado de trabalho, influência familiar, etc.):**

95. **32. Sinto-me incluído na Instituição ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Parcialmente	<input type="radio"/>	Totalmente						

96. * (OPCIONAL) **Cite aspectos positivos e/ou negativos referentes ao seu sentimento de inclusão nos ambientes acadêmicos que frequenta (mobilidade, acessibilidade, receptividade, etc):**

97. **33. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Parcialmente	<input type="radio"/>	Totalmente						

98. * (OPCIONAL) Cite aspectos positivos e/ou negativos quanto ao seu sentimento de apoio por parte do corpo docente da Instituição (se sente acolhido, respeitado, apoiado, etc.):

99. **34. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Parcialmente	<input type="radio"/>	Totalmente						

100. * (OPCIONAL) Cite aspectos positivos e/ou negativos quanto ao seu sentimento de apoio por parte dos colegas (se sente acolhido, respeitado, apoiado, etc.):

101. **35. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes, sem constrangimento ... ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre						

102. **36. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre						

103. **37. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

104. **38. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

105. **39. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

106. *** (OPCIONAL) Cite os aspectos relacionados à falta de acessibilidade que mais lhe afetam no seu cotidiano acadêmico:**

107. **40. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

108. *** (OPCIONAL) Cite os aspectos relacionados às barreiras atitudinais que mais lhe afetam no seu cotidiano acadêmico:**

109. **41. Peça ajuda para utilizar o ônibus da Instituição (Transporte de Apoio), ou sistema de transporte público, sem constrangimentos. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre						

110. **Ainda quanto ao acesso ao transporte de apoio/transporte público ...**

Marque todas que se aplicam.

Não utilizo o transporte de apoio da Instituição/transporte público (ônibus/micro-ônibus).

111. **42. Prefiro comprar os recursos materiais especiais (livros, computadores, softwares, fones, etc.), que preciso para meu desempenho acadêmico de acordo com minha deficiência, do que solicitar à Instituição. ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Sempre	<input type="radio"/>	Nunca						

112. **Quanto a materiais e recursos especiais ...**

Marque todas que se aplicam.

Não preciso de recursos especiais para acompanhar as aulas

113. **43. * (OPCIONAL) - Baseado no que foi respondido até aqui, mencione, se houver, algum(ns) aspecto(s) sobre sua acessibilidade e permanência na Universidade que considere importante e que NÃO TENHA SIDO ABORDADO neste Questionário.**

DESENHO UNIVERSAL

Texto auxiliar para resposta às Questões 44 e 45:

O conceito de Desenho Universal se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para ser USADO POR TODOS, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.

O projeto universal é o processo de criar produtos que sejam acessíveis para TODAS AS PESSOAS, independente de suas características pessoais, idade, ou habilidades. A meta é que qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou sua mobilidade.

A ideia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que TODOS possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos.

44. Baseado nos 7 Princípios do Desenho Universal (veja descritivos e exemplos, a seguir) quais situações (POSITIVAS e/ou NEGATIVAS) do seu cotidiano acadêmico na UFPel, você relaciona ao que você encontra no Campus (ou prédio) que frequenta?

Se não houver nada a opinar, escreva: "Nada a declarar" ou "Prefiro não opinar" ou "Desconheço o assunto", conforme o caso.

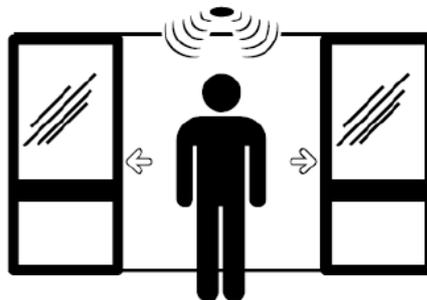
Princípio 1 – Igualitário (uso equiparável):

[1]**IGUALITÁRIO****USO EQUIPARÁVEL**

*equiparável = tornar igual, igualar.
Pôr em paralelo*

São espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos.

Portas com sensores que se abrem sem exigir força física ou alcance das mãos de usuários de alturas variadas.

**114. Situações positivas**

115. Situações Negativas

Princípio 2 – Adaptável (uso flexível):

(2)**ADAPTÁVEL****USO FLEXÍVEL***flexível = que pode dobrar, curvar, alterar.
Maleável, adaptável.*

Design de produtos ou espaços que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis para qualquer uso.



Computador com teclado e mouse ou com programa do tipo "Dovox".



Tesoura que se adapta a destros e canhotos.

116. Situações positivas

117. Situações negativas

Princípio 3 – Óbvio (uso simples e intuitivo):

[3] ÓBVIO USO SIMPLES E INTUITIVO

intuitivo = que se conhece facilmente. Incontestável, claro, evidente.

De fácil entendimento para que uma pessoa possa compreender, independente de sua experiência, conhecimento, habilidades de linguagem, ou nível de concentração.



Sanitário feminino e para pessoas com deficiência.



Sanitário masculino e para pessoas com deficiência.

118. Situações positivas

119. Situações negativas

Princípio 4 – Conhecido (informação de fácil percepção):

[4] CONHECIDO INFORMAÇÃO DE FÁCIL PERCEPÇÃO

percepção = ato ou efeito de perceber. Combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto.



Quando a informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição.

Utilizar diferentes maneiras de comunicação, tais como símbolos e letras em relevo, braille e sinalização auditiva.

120. Situações positivas

121. Situações negativas

Princípio 5 – Seguro (tolerante ao erro):

(5) SEGURO TOLERANTE AO ERRO | *tolerante = que tolera, perdoa. Sensibilizado ao erro.*

Previsto para minimizar os riscos e possíveis conseqüências de ações acidentais ou não intencionais.

Elevadores com sensores em diversas alturas que permitam às pessoas entrarem sem riscos de a porta ser fechada no meio do procedimento e escadas e rampas com corrimão.



122. Situações positivas

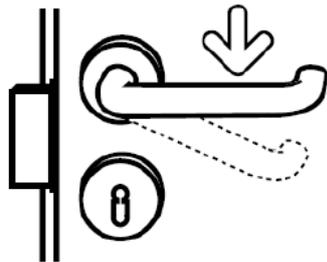
123. Situações negativas

Princípio 6 – Sem esforço (baixo esforço físico):

[6] SEM ESFORÇO BAIXO ESFORÇO FÍSICO | economiza energia, fácil manipulação.

Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga.

Torneiras de sensor ou do tipo alavanca, que minimizam o esforço e torção das mãos para acioná-las.



Maçanetas tipo alavanca, que são de fácil utilização, podendo ser acionada até com o cotovelo. Esse tipo de equipamento facilita a abertura de portas no caso de incêndios, não sendo necessário girar a mão.

124. Situações positivas

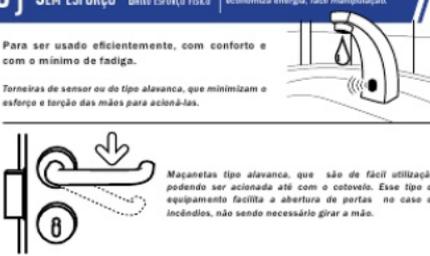
125. Situações negativas

Princípio 7 – Abrangente (dimensão e espaço para aproximação e uso):

[6] SEM ESFORÇO Baixo esforço físico | economiza energia, fácil manipulação.

Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga.

Torneiras de sensor ou do tipo alavanca, que minimizam o esforço e torção das mãos para acioná-las.

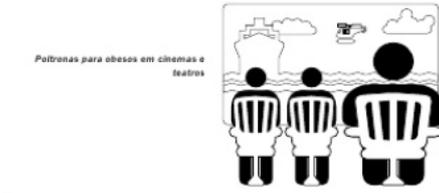


Maçanetas tipo alavanca, que são de fácil utilização, podendo ser acionadas até com o cotovelo. Esse tipo de equipamento facilita a abertura de portas no caso de incêndios, não sendo necessário girar a mão.

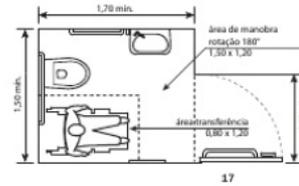
[7] ABRANGENTE Dimensão e espaço para aproximação e uso

Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo (obesos, idosos etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoas em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê, bengalas etc.).

16



Banheiros com dimensões adequadas para pessoas em cadeira de rodas ou as que estão com bebês em seus carrinhos.



126. Situações positivas

127. Situações negativas

128. 45. Ainda baseado nos 7 Princípios do Desenho Universal, você entende que consegue utilizar os espaços, ambientes, materiais e equipamentos da mesma forma que os demais alunos da Instituição? Justifique sua resposta. *
