



CAROLINE SEPTIMIO LIMEIRA

ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará

Belém
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

CAROLLINE SEPTIMIO LIMEIRA

ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Belém
2014

CAROLLINE SEPTIMIO LIMEIRA

ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará

Data da defesa: 28-03-14

Conceito: Excelente

Banca da defesa de dissertação:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha- Orientador
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Membro avaliador
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa – Membro avaliador
Universidade Federal do Pará

Belém
2014

*Dedico esta pesquisa a minha mãe,
pelo amor que nos une.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de viver experiências que não seriam possíveis sem o Seu direcionamento.

Ao meu professor e orientador, Prof. Genylton Rocha, por me fazer pesquisadora que aprende frente aos desafios. Pelas tuas mãos estou aqui e agradeço a oportunidade, confiança e autonomia dadas.

À simpaticíssima professora Geovana Mendes, que amei desde o primeiro momento que a encontrei, por mudar o curso desse rio nas contribuições durante a qualificação e pelo prazer da rápida, porém, valorosa convivência. Obrigada, querida!

À Prof^a Dr^a Gilcilene Dias da Costa, com palavras e textos valiosos para enriquecimento deste trabalho. Reconheço que foste fonte de sabedoria e inspiração para o andamento da pesquisa, com suas palavras, dentro delas e com elas.

A minha mãe Ester, que com sabedoria e determinação soube educar e proporcionou o que há de melhor em mim. Essa realização é sua também! À Kalliopy e Jorge, por compreenderem o significado desta pesquisa em minha vida. À Isadora, simplesmente por existir!

Ao Arthur, meu equilíbrio, minha admiração! Obrigada pela compreensão nos momentos em que estive ausente e pelo apoio para poder continuar!

Meu agradecimento especial à Andrea Silveira, com livros e dicas que tanto auxiliaram esse trabalho!

Às amigas Sirlene, Cristina, Thalita, Márcia, Odília e Letícia, pelo companheirismo. Aos amigos da UEPA, Daniela, Paulo, Karoane e Luciana. Ao Fernando, sempre querido, agradeço os primeiros passos na pesquisa.

Aos entrevistados e à Diretoria de Estrutura Física da Prefeitura do *Campus* da UFPA pelo respeito com que receberam a investigação.

À SEDUC, pelo direito de licença aprimoramento nesse período.

Aos colegas do INCLUDERE, pelo aprendizado e companheirismo!

Aos professores e colegas do PPGED, pelos momentos de reflexão e desafio, e à Iva, sempre solícita aos pedidos dos estudantes da pós-graduação na secretaria.

Aos familiares que colaboraram para que este momento fosse possível.

Aos presentes, pelo prazer da partilha.

La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos.

Agustín Escolano Benito

RESUMO

SEPTIMIO, Carolline. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior:** Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Dissertação de Mestrado). Belém, 2014.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a acessibilidade física na Universidade Federal do Pará- (UFPA) no período de 2009 a 2013. Nesse mote, valemo-nos do estudo de caso por meio do qual compreendemos o contexto da referida universidade como representativo na questão do acesso de Pessoas com deficiência ao ensino superior. Tivemos o objetivo de analisar as condições de acessibilidade física no *campus* da UFPA em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência. Para tanto, buscamos identificar o que caracterizaria um espaço com acessibilidade física, sob a ótica dos estudantes com deficiência da universidade, compreender as implicações das atuais condições de acessibilidade física da universidade na vida acadêmica dos estudantes com deficiência dessa instituição e verificar que obras de acessibilidade física deveriam ser realizadas para garantir o ingresso e permanência de estudantes com deficiência na UFPA, segundo a opinião desses acadêmicos. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa. A coleta de dados contou com entrevista semiestruturada de 5 estudantes com deficiência. Também realizamos entrevista não- diretiva com o arquiteto do Departamento de Estrutura Física- (DIESF) da prefeitura da UFPA, investigação dos documentos que apontam as construções/reformas realizadas na universidade e registros fotográficos dessas obras. Para análise de dados referendamo-nos na Análise de Conteúdo de Franco. Por meio das falas dos estudantes pudemos inferir que a acessibilidade física não é um conceito universal, mas construído na relação sujeito-ambiente, concebida, sobretudo, como acesso para todos. Verificamos que o acesso ao *campus* é essencial para a socialização do conhecimento entre os estudantes e que, diante das barreiras encontradas na estrutura física da UFPA, os discentes sugerem a expansão das atuais obras de acessibilidade física, bem como o fomento a pesquisas que abordem a acessibilidade física no ensino superior.

Palavras- chave: Acessibilidade física; Pessoa com deficiência; Ensino superior; Inclusão; UFPA.

ABSTRACT

SEPTIMIO, Carolline. **Physical accessibility and inclusion in higher education:** A case study from the Federal University of Pará. Federal University of Pará. Institute of Education Sciences. Post- Graduatein Education Program. (Master's dissertation). Belém, 2014.

This research aims to study the physical accessibility in the Federal University of Pará (UFPA) by the years 2009 until 2013. In these terms, we did a case study to understand the context of that university as representing the access problem in higher education for people with disabilities. The purpose is to provide an analysis of physical accessibility conditions in the UFPA *campus*, according to the assessment of students with disabilities. Therefore, we looked for identifying how to distinguish a place with physical accessibility, through the view from the UFPA's students with disabilities, as well as understand the implications in their academic life brought by the current physical accessibility conditions in the UFPA, and check the structural works that must be done to ensure the entry and stay of these students, according to their view. It is a qualitative research. Data was collected using semi-structured interviews with five students with disabilities from that university, a non-directive interview with the architect from the Department of Physical Structure (DIESF) of the UFPA's prefecture, and documents reports and photos from the structural works already done in the *campus*. The data analysis was based within the content analysis method. Through the testimonies from the interviewees, we got that physical accessibility is not a universal concept; meanwhile, in a subject-environment comprehension, it is understood as access for all. We realize that accessibility in the *campus* is an essential step for knowledge sharing between the students. However, facing the physical structure's barriers found in UFPA, the students suggest the sequel and expansion of the current structural accessibility works that are in course, while fostering researches about physical accessibility in higher education.

Keywords: Physical accessibility; People with disabilities; Higher education; Inclusion; UFPA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Quantitativo de trabalhos apresentados no GT-15 da ANPED (2009-2013).....	16
Tabela 2-	Quantitativo de teses e dissertações voltadas à acessibilidade como condição para inclusão de Pessoas com deficiência.....	18
Tabela 3-	Trabalhos sob o tema da acessibilidade pedagógica, atitudinal e física como condição para inclusão de Pessoas com deficiência.....	19
Tabela 4-	Trabalhos sob o tema da acessibilidade física como condição para inclusão de Pessoas com deficiência.....	21
Tabela 5-	Matrícula no ensino superior de estudantes por tipo de deficiência.....	51
Tabela 6-	Quantitativo de passarelas construídas em m ² na cidade universitária Prof. José da Silveira Netto- UFPA.....	75
Tabela 7-	Elevadores e Plataformas na cidade universitária Prof. José da Silveira Netto-UFPA.....	77
Tabela 8-	Pessoas com deficiência entrevistadas na UFPA- <i>campus</i> Belém.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Passarela TIPO 1- Bi-apoiada.....	75
Figura 02- Passarela TIPO 2-B- engastada.....	75
Figura 03- Passarela TIPO 2-A- descoberta.....	75
Figura 04- Construção de rampa em edifício.....	76
Figura 05- Rampas de acesso à Biblioteca Central.....	76
Figura 06- Instalação de elevador em novo prédio.....	78
Figura 07- Plataforma na Biblioteca Central.....	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAENE- Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIESF- Departamento de Estrutura Física

DPI- Disabled Peoples International

ESA- Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência

FURB- Universidade Regional de Blumenau

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

GP- Grupo de trabalho

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED- Instituto de Ciências da Educação

IES- Instituições de Ensino Superior

INCLUDERE- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão

INCLUIR- Programa de Acessibilidade na Educação Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Pessoa com Necessidade Especial

PPGED- Programa de Pós- graduação em Educação

SEESP- Secretaria de Educação Especial

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC- Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS- Universidade Federal de Sergipe

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UFMS- Universidade Federal de Santa Maria

UnB- Universidade de Brasília

UNESC- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNISUL- Universidade do Sul de Santa Catarina

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Tecendo caminhos na construção do tema e do objeto de pesquisa.....	13
1.2	A Construção da problemática e dos objetivos: Primeiros passos no debate teórico e nas prescrições oficiais sobre acessibilidade no ensino superior.....	28
1.3	Escolhas metodológicas.....	33
2	O (NÃO) LUGAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Acessibilidade física no contexto da inclusão.....	37
2.1	Definindo acessibilidade física.....	37
2.2	A Acessibilidade como condição para inclusão de Pessoas com deficiência.....	41
2.3	O que a legislação propõe acerca da acessibilidade física?.....	50
3	ACESSIBILIDADE FÍSICA NA UFPA: com a palavra, os discentes	70
3.1	As ações voltadas à implementação da acessibilidade física na UFPA.....	72
3.2	Concepção dos discentes sobre a acessibilidade física na UFPA.....	81
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A.....	119
	APÊNDICE B.....	120
	ANEXO.....	121

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória pessoal, em diversas circunstâncias, confrontei-me com o tema da acessibilidade. Em alguns momentos pude me encontrar, noutros repensar práticas e conceitos. Neste intróito, debruçamo-nos sobre questões relacionadas ao tema, objeto, objetivos, problemática e metodologia, traçando assim os primeiros passos da pesquisa.

No item 1.1, narramos em que contexto acadêmico e pessoal a investigação sobre a acessibilidade física no ensino superior foi germinada e o objeto desta pesquisa construído. Para tanto, apresentamos as pesquisas realizadas no Brasil entre 2009 a 2013, que contemplavam o eixo da acessibilidade no ensino superior. Essas pesquisas foram garimpadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- (ANPED).

No segundo ponto, item 1.2, foram elencados os objetivos desta pesquisa e a problemática do estudo, que nos moveu, muitas vezes, mas também nos imobilizou, fez ter certezas e desconstruí-las ao mesmo tempo, o que nas palavras de Cecília Meireles nos faz acabar e renovar todo dia:

No amor,
Na tristeza,
Na dúvida,
No desejo.
Que és sempre outro.
Que és sempre o mesmo.
(MEIRELES, 1982, p.116)

Num terceiro momento, item 1.3, propusemo- nos a descrever os caminhos a serem percorridos para construção da pesquisa, sendo, portanto, a metodologia anunciada. No item 1.4, apontamos os caminhos a serem discutidos nas seções seguintes.

Esta pesquisa foi escrita em 3 seções. A primeira seção abrigou a introdução, a segunda, destinou-se ao debate teórico e da legislação nacional acerca da acessibilidade física e a terceira, ao levantamento e análise das ações de acessibilidade física desenvolvidas no contexto da Universidade Federal do Pará- (UFPA) no *campus* de Belém.

1.1 Tecendo caminhos na construção do tema e do objeto de pesquisa

Fazer opções, para um observador desatento, pode parecer à primeira vista uma posição unilateral do sujeito que pretende escolher uma alternativa dentre tantas outras que se

colocam à disposição. No entanto, um olhar minucioso vai perceber que as opções têm muito a ver com nossas inclinações pessoais, conforme a realidade que pertencemos e construímos. Fazemos essas considerações iniciais para deixar claro que a pesquisa que estamos desenvolvendo foi caminho e é caminhada que nos mobiliza em escolhas nada despretensiosas ou neutras.

Ao que recorde¹, ainda na graduação em pedagogia cursada na Universidade do Estado do Pará- (UEPA), tive a experiência da iniciação científica escrevendo em parceria² o projeto intitulado “Arquitetura universal: ferramenta da inclusão”.

A pesquisa aprovada e financiada pela Universidade objetivou analisar a acessibilidade (ou não) dos espaços físicos da UEPA. Nossa preocupação estava em evidenciar espaços que se constituíam barreiras físicas à acessibilidade das pessoas, especialmente aquelas com necessidades especiais³. O projeto também foi acompanhado de publicações em eventos, como o Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores, em 2006.

A iniciação científica despertou a necessidade de continuidade no tema da acessibilidade, porque acredito ser esta uma ferramenta essencial para a inclusão das Pessoas com deficiência nos ambientes a que têm o direito à permanência e usabilidade, com segurança e autonomia.

À época, destacamos como a universidade tratava a acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais- (PNE) e/ou daqueles temporariamente impossibilitados de deambular, segundo os entrevistados na pesquisa (alunos, funcionários e projetistas da UEPA). Analisamos essas inferências à luz de referenciais teóricos e políticas públicas que asseguravam o acesso de PNE aos espaços e produtos em geral.

Pelo exposto, fica a certeza de que meu diálogo com a acessibilidade vem se desenhando desde a graduação. Entretanto, esse processo sofreu transformações, numa complexidade de continuidade e ruptura.

Ao ingressar, em 2008, na Secretaria de Estado de Educação do Pará- (SEDUC/PA) como técnica em educação, retomei as atividades no âmbito escolar, movendo minhas

¹ Em alguns momentos do texto citarei questões individuais vivenciadas, portanto, usarei a primeira pessoa do singular. Noutros momentos, utilizaremos a primeira pessoa do plural, identificando a parceria na escritura do texto entre orientador e orientanda.

² O pesquisador com quem construí o projeto é Fernando Jorge dos Santos Farias.

³ Ao referir-me ao projeto de iniciação científica e Trabalho de Conclusão de Curso- (TCC), utilizo a expressão Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) como referência àqueles que possuem limitações, seja de ordem física ou mental. Todavia, nessa dissertação usarei o termo “Pessoa com deficiência” com a letra inicial “P” em maiúsculo para marcar a importância da Pessoa com deficiência no texto. Essa mudança terminológica deve-se a novas leituras e concepções construídas ao longo da pesquisa.

inquietações em sentido distinto da acessibilidade, apesar de percebê-la como essencial para a permanência das crianças e adolescentes na escola.

Em meio aos planejamentos, planos de aula, projeto pedagógico e dificuldades observadas na escola (analfabetismo, defasagem idade/série e repetência), a formação de professores ganha corpo entre os questionamentos. Em 2011, submeti então o projeto à seleção do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação- (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação- (ICED) da UFPA, sob a temática da formação de professores e suas práticas educativas ⁴.

Nesse ínterim, iniciei minhas atividades de participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão- (INCLUDERE), coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, professor do Programa e meu orientador, tendo em vista aproximar-me das discussões acerca da educação inclusiva, das quais, na realidade, nunca me desvencilhei⁵.

Percebendo que o projeto aprovado distanciava-se do percurso traçado até então em minha vida acadêmica e fazendo parte do INCLUDERE, iniciamos, meu orientador e eu, um diálogo a fim de que conduzíssemos a pesquisa na perspectiva da inclusão.

A definição do tema deveria ser consoante e relevante ao contexto do programa, à linha de pesquisa, ao grupo de pesquisa, levando em consideração os anseios e minha trajetória pessoal, profissional e científica até aquele momento. Foi a partir dessa confluência que construímos a **acessibilidade no ensino superior** como tema de minha dissertação.

Percebido todo o movimento caleidoscópico feito para desenhar o tema da dissertação, passamos então a definir alguns limites da pesquisa. O labirinto agora, no mestrado, apontava para o alargamento e aprofundamento da questão da acessibilidade, umbilicalmente ligada a mim desde a graduação. A investigação requeria uma abordagem criativa sobre o tema, uma delimitação, um recorte no tempo e espaço que tornasse a pesquisa relevante e inovadora.

Com a definição do tema, demos início a um levantamento das pesquisas⁶ realizadas nos anos de 2009 a 2013 que discutiram a acessibilidade no ensino superior.

⁴ O projeto “CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Augusto Meira” foi aprovado na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores. Em 2012, o PPGED subdividiu essa linha de pesquisa em: Educação, Cultura e Sociedade; e Currículo, Epistemologia e História (da qual faço parte).

⁵ A educação inclusiva que temos discutido nesta pesquisa volta-se à inclusão da Pessoa com deficiência.

⁶ O levantamento das pesquisas teve início na disciplina “Pesquisa em educação” ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. Por ocasião da disciplina, elencamos as principais teses e dissertações que discutiam acessibilidade no ensino superior nos anos de 2007 a 2011. A pesquisa foi atualizada e revisada para compor essa dissertação.

Sabemos que a investigação científica é *habitus* necessário para a formação do educador. Como pesquisadores do PPGED/UFPA, temos trilhado o mundo fascinante da busca exaustiva, da imersão pelo saber cientificamente produzido. Entendemos a pesquisa científica enquanto prática conjugada entre homens concretos e sua interação social; portanto, um ato social e político, comprometido com as necessidades e interesses da sociedade.

O conhecimento produzido não deve ser engavetado; antes, clama, necessita ser compartilhado, pensado e vivido por outros, que não o seu autor. No desejo de viver e pensar um pouco dos dizeres e fazeres que circulam nas pesquisas da pós-graduação no país, esmiuçamos os trabalhos no sítio da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- (ANPED)- Grupo de trabalho - (GT- 15) que condensa as pesquisas em educação especial no período de 2009 a 2013. A tabela a seguir expõe os trabalhos apresentados nos últimos 5 anos:

Tabela 1-Quantitativo de trabalhos apresentados no GT-15 da ANPED (2009-2013)

ANO	TRABALHOS
2009	15
2010	18
2011	24
2012	19
2013	20

Fonte: Elaborada pela autora, 2013. Dados retirados do endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br>

Diante do quantitativo apresentado, elegemos os termos “acessibilidade” e “Pessoa com deficiência no ensino superior” como itens de busca, uma vez que nosso desejo era conhecer a representatividade do tema da acessibilidade no ensino superior entre as pesquisas nacionais.

Em nenhum dos trabalhos do GT-15 (2009 a 2013) encontramos a acessibilidade como tema. Todavia, nesse mesmo período, constam dois trabalhos sob o tema da Pessoa com deficiência no ensino superior, são eles: “Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios” de Julianne Fischer, apresentado na 33ª ANPED (2010), e a pesquisa “Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski” de Bento Selau e Magda Damiani, encontrado na 36ª ANPED (2013).

O olhar de Fischer (2010) no GT-15 da ANPED volta-se ao tema da inclusão do acadêmico com deficiência na universidade⁷. A pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se através de entrevista semiestruturada com um grupo de acadêmicos com deficiência, professores e colegas, num total de 28 entrevistados.

Em seu trabalho, Fischer (2010) resgata historicamente as políticas que apontavam para a ideia de inclusão, destacando a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, o qual transformou-se na Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1986. A Constituição de 1988 garantia o direito a todos de frequentar a escola e o direito à Pessoa com deficiência em estudar, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Com essa “entrada” dos estudantes com deficiência na escola, entendia-se a possibilidade de seu ingresso também no ensino superior. Desse modo, a autora destaca os principais documentos que contribuíram para a inclusão de Pessoas com deficiência no ensino superior, como a portaria nº1793/94 da SEESP, Aviso Circular nº277/96 e Portaria nº 1.679/99 do Ministério da Educação- (MEC). A partir dessas ações,

Muitas Universidades, então, começaram a se organizar no que se refere à inclusão escolar dos alunos com deficiência. Da mesma forma, a inclusão escolar na Universidade passou a significar um novo paradigma de pensamento e ação. (FISCHER, 2010, p.3)

A autora trabalha conceitos de paradigma de inclusão, considerando-o como questão estrutural que precisa ser pensada a partir de políticas públicas que viabilizem o acesso do acadêmico com deficiência à universidade. Conclui dizendo que a universidade pesquisada (não identificada) está num processo inicial de inclusão de Pessoas com deficiência, sendo tais iniciativas ainda individuais.

O texto de Selau e Damiani (2013) dedicou-se a descrever, à luz dos estudos de Vygotski, fatores facilitadores e dificuldades de um grupo de estudantes cegos na conclusão do ensino superior. O estudo de caso, de natureza qualitativa, contou com a participação de 9 sujeitos cegos entrevistados, além de análise documental e textual discursiva.

Os autores afirmam que a maioria dos professores está preparada para o trabalho com alunos videntes e que a própria estrutura das universidades não apresenta, em seu espaço físico e materiais didáticos, meios que facilitem o acesso de estudantes com deficiência visual. No que diz respeito a barreiras na conclusão do ensino superior, os autores escrevem que os

⁷ Utilizo a terminologia adotada pela autora. Procederei do mesmo modo nas demais pesquisas citadas nesta dissertação, fazendo jus aos conceitos trabalhados pelos autores, uma vez que possuem princípios e intencionalidade.

principais elementos de apoio nos estudos foram a tomada de consciência e a vontade de concluir os estudos.

Vasculhando o banco de teses da CAPES, restringimos nossa pesquisa a partir do descritor “acessibilidade da Pessoa com deficiência no ensino superior” com o objetivo de abarcar somente teses e dissertações que fossem voltadas ao tema desta pesquisa. Encontramos informações valiosas em 10 trabalhos publicados nos anos de 2009 a 2013⁸, dispostos conforme tabela a seguir:

Tabela 2- Quantitativo de teses e dissertações voltadas à acessibilidade como condição para inclusão de Pessoas com deficiência

ANO	TESES E DISSERTAÇÕES
2009	1
2010	2
2011	4
2012	3
2013	Não há registro

Fonte: Elaborada pela autora, 2014. Dados retirados do endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Como a tabela demonstra, os estudos sobre acessibilidade física no ensino superior têm aumento em 2011 e 2012. Isso se deve, entre outros fatores, pelo aumento do ingresso de Pessoas com deficiência no ensino superior, a partir de políticas públicas de direitos à educação, embaladas por movimentos (inter) nacionais dessas Pessoas e de pesquisadores da área.

Na leitura das 10 pesquisas selecionadas, observamos que as conclusões dos autores, a partir dos diferentes objetivos estabelecidos, levavam-nos à existência de duas formas de compreender a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior: a primeira, por meio da acessibilidade física atrelada à pedagógica e atitudinal, e a segunda, por meio da acessibilidade física.

Dessa forma, duas categorias foram firmadas para análise das teses e dissertações: 1- trabalhos que conjugavam acessibilidade física às ações pedagógicas e atitudinais, enfatizando essas ações; 2- pesquisas com visibilidade à acessibilidade física.

As teses e dissertações que conjugam a acessibilidade física à pedagógica e atitudinal são unânimes ao afirmar que, a despeito de toda a necessidade de ambientes físicos

⁸ Até o momento de revisão deste texto (fevereiro de 2014), não consta no portal do Banco de Teses e Dissertações da CAPES a relação das pesquisas realizadas em 2013.

inclusivos, a maior necessidade dentro das instituições de ensino superior não passa pela estrutura física, e sim, por ações pedagógicas e atitudinais.

Como ação atitudinal fica identificada toda ação humana frente a uma barreira (física ou social), a exemplo, força de vontade, iniciativa, compromisso, tomada de consciência etc. A ação pedagógica está ligada aos recursos didáticos, planos de aula e projetos pedagógicos curriculares.

Com o objetivo de reunir os trabalhos que discutem acessibilidade física conjugada à acessibilidade pedagógica e atitudinal, selecionamos as seguintes pesquisas:

Tabela 3- Trabalhos sob o tema da acessibilidade pedagógica, atitudinal e física como condição para inclusão de Pessoas com deficiência

AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ANO
MOREJON, Kizzy	O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul	USP- Ribeirão Preto	2009
RUIVO, Tania Mara	Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior	UNOESC	2010
SOUZA, Bianca Costa Silva de	Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil	UFSC	2010
CASTILHO, Annamaria Coelho de	Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná	UEM	2012
AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de	Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso.	UFPB	2012

Fonte: Elaborada pela autora, 2013. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

A tese de Morejon(2009) investigou a acessibilidade de Pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior- (IES) públicas do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul- (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria- (UFSM), Universidade Federal de Pelotas- (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande- (FURG) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- (UERGS).

A pesquisa quanti-qualitativa teve por instrumento de coleta de dados entrevistas com 33 alunos e 36 professores, no total das instituições. Como principais resultados, a autora cita: número de homens superior ao de mulheres entre alunos com deficiência nas IES, a realização

de prova adaptada por ocasião do ingresso por vestibular, a descrição das facilidades e dificuldades encontradas no curso de graduação frequentado e recursos disponíveis nas IES.

Para Morejon (2009), mesmo embrionários, os movimentos das universidades começam a ser registrados no sentido de produzir ingresso, acesso, acessibilidade e permanência do aluno com deficiência. Para tanto, faz-se necessário o preparo das IES para a demanda cada vez maior destes alunos, num cenário de mudanças político, econômico, social e, principalmente, educacional.

Na dissertação de Ruivo (2010) são discutidas políticas institucionais de acessibilidade das Pessoas com deficiência em IES e sua efetividade na construção da cidadania dessas Pessoas. Aborda questões referentes à exclusão e direitos sociais, papel do Estado e cidadania; à política educacional, inclusão social e acessibilidade no ensino superior. O estudo é realizado em uma IES privada que informa possuir uma política institucional de acessibilidade para Pessoas com deficiência.

A pesquisadora conclui que a proposta da IES investigada possui diretrizes em linhas gerais e que não há unidade política quanto à acessibilidade física e pedagógica. Na relação entre política de acessibilidade e construção da cidadania, afirma que as melhorias nas condições de acesso e atendimento representam avanços sociais para a inclusão no ensino superior.

Ao analisar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior- (Programa INCLUIR) como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência no ensino superior, Souza (2010) esquadrinha cinco editais publicados pelo MEC nos anos de 2005 a 2009, fazendo uma leitura dos projetos de IES contempladas pelo Programa.

Baseada nos editais e nos relatos de algumas instituições participantes do INCLUIR, a autora destaca o descompasso entre o pensado e o vivido, sendo as ações do programa consideradas insuficientes para garantir qualidade no acesso, sobretudo na permanência dos sujeitos com deficiência no ensino superior. A autora observa que o estudo possibilitou refletir acerca das implicações ideológicas, financeiras e de gestão do Programa INCLUIR.

A dissertação de Castilho (2012) esquadrinha as estratégias de acessibilidade impressas em documentos oficiais e complementares de domínio público concernentes aos núcleos/programas de acessibilidade desenvolvidos por IES públicas no estado do Paraná. Foram analisadas quatro categorias de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológico-pedagógica e atitudinal. A autora coloca a imprecisão nas resoluções de núcleos/programas de acessibilidade como uma das principais causas da ineficiência na materialização das ações de inclusão postas na legislação nacional.

Encontramos o debate acerca da inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior por meio do estudo de Azevedo (2012), no qual são analisadas as principais políticas públicas e educacionais do país que tratam das acessibilidades física, atitudinal e educacional. Entre as evidências percebidas pela autora durante a pesquisa, destacamos o melhor aproveitamento dos estudantes com deficiência acompanhados com recursos de apoio na universidade, em detrimento daqueles que não tiveram acesso aos mesmos recursos.

A acessibilidade reclamada em Morejon(2009), Ruivo(2010), Souza(2010), Castilho (2012) e Azevedo(2012), não é especificamente a física, mas perpassa por ela, encontrando-se no eixo das políticas institucionais de garantia de direitos ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

A acessibilidade física é sinalizada nas pesquisas como parte do desenvolvimento das condições materiais necessárias à inclusão. É possível notar a relação que fazem entre a acessibilidade física e currículo, compreendendo que as estruturas físicas devam viabilizar a livre circulação de todas as pessoas, ratificando o currículo inclusivo.

A acessibilidade física encontra-se articulada a outras formas de acesso, como as de ordem pedagógica e atitudinal, evidenciada por outros autores:

A limitação social se produz em decorrência de muitos fatores, como, por exemplo, como consequência das barreiras (atitudinais e arquitetônicas), das ideias preconcebidas sobre inteligência e competência social, da incapacidade das pessoas em geral para usar a linguagem de sinais, da carência de equipamentos e materiais adequados para o uso por pessoas cegas, com deficiência física, com múltiplas deficiências, entre outros. (MARTINS, 2007, p. 201)

A investigação junto à CAPES apontou também pesquisas que constituem a acessibilidade física como condição para o ensino superior inclusivo. As teses e dissertações que atribuíam ao espaço físico um protagonismo na busca pela educação estão dispostas na tabela abaixo:

Tabela 4- Trabalhos sob o tema da acessibilidade física como condição para inclusão de Pessoas com deficiência

AUTOR	TÍTULO	LOCAL	ANO
CASTRO, Sabrina Fernandes de	INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	UFSCar	2011
MELO, Isaac Samir Cortez de	UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA UFRN: questões da acessibilidade curricular e física	UFRN	2011
GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello	AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo de caso da UFSCar	UFSCar	2011

GUIMARAES, Clarice Ferreira	AÇÕES INCLUSIVAS PARA A PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM IES DE NATAL-RN	UFRN	2011
SANTOS, Antônio Carlos Nogueira	Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos	UFS	2012

Fonte: Elaborada pela autora, 2013. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

O estudo de Castro (2011) identificou ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto às barreiras e aos facilitadores na inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior. Metodologicamente, a pesquisa de campo contou com a participação de 13 universidades públicas brasileiras, utilizando como fontes “questionário, entrevista semi-estruturada, documentos, observação direta informal e artefatos físicos” (CASTRO, 2011, p. 9).

A autora categoriza as barreiras encontradas nas universidades entre arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Como ações diferenciadas promovidas pelas instituições de ensino, a pesquisa apontou: Atendimento Educacional Especializado, na Universidade do Sul de Santa Catarina- (UNISUL); estrutura e organização do departamento de apoio à inclusão e modificação da biblioteca na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- (UERN); o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná- (UFPR); Guia USP acessível da Universidade de São Paulo- (USP); legislação institucional da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- (UNESC); Manuais do candidato das Universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro- (UFRJ), Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina- (UDESC), UERN, UNESC, UNISUL, Universidade Regional de Blumenau- (FURB) e Universidade de Brasília- (UnB).

A autora afirma que as universidades públicas pesquisadas vêm desenvolvendo ações que sinalizam práticas de inclusividade, porém em níveis insuficientes. A tese de doutorado ambicionou contribuir para implementação de ações para permanência do discente com deficiência no ensino superior, mediante sensibilização das autoridades competentes.

O debate sobre a inclusão da Pessoa com deficiência visual no ensino superior é objeto de estudo para Melo (2011) na dissertação intitulada “Um estudante cego no curso de licenciatura em música na UFRN: questões da acessibilidade curricular e física”.

A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com um estudo de caso por meio de entrevistas com o acadêmico com deficiência visual, dois professores, dois colegas de turma, um monitor de apoio, o coordenador do curso, o diretor da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- (UFRN) e dois sujeitos não-institucionalizados que

contribuíram no processo de acessibilidade do estudante em questão. Também foram analisados documentos e registros fotográficos durante a realização da pesquisa.

Como principais considerações da pesquisa, Melo (2011) destaca que a UFRN tem inicializado uma contribuição à inclusão das Pessoas com deficiência, sendo a principal delas materializada com a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais-(CAENE) a qual orienta medidas para acesso e permanência de todos.

No que tange a acessibilidade física, o pesquisador destaca que a universidade encontra-se em processo de construção de espaços adaptados no sentido de viabilizar a circulação e permanência de Pessoas com deficiência visual, física e com dificuldade de locomoção.

Quanto à acessibilidade curricular na UFRN, Melo (2011) a considera positiva, uma vez que a universidade apresenta medidas para a inclusão do estudante com deficiência visual, como a adoção do monitor pedagógico que trabalha no apoio desses estudantes, em ações de intervenção reativas. O autor conclui a necessidade de desenvolvimento de um projeto de acessibilidade para todos, levando em conta a diversidade humana e o redimensionamento das práticas inclusivas, num esforço para superação de contradições que existem e daquelas que venham a existir.

No estudo que trata da avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior, Guerreiro (2011) afirma o aumento do número de Pessoas com deficiência nesse nível de ensino e, a partir dessa premissa, elabora um instrumento denominado “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência- ESA” com objetivo de conhecer o nível de satisfação do estudante com deficiência, quanto ao acesso e permanência no ensino superior.

O estudo diferencia-se por ser quantitativo-qualitativo enfatizando-se o primeiro. Investiga a opinião de 18 Pessoas com deficiência, sendo de natureza exploratória, não-inferencial, tendo por *locus* a Universidade Federal de São Carlos- (UFSCar).

Em sua tese, Guerreiro (2011) compreende o acesso e permanência no ensino superior numa perspectiva que vai além da estrutura física, mesmo enfatizando essa premissa como essencial para a inclusão de Pessoas com deficiência. A autora buscou compreender a satisfação dos discentes com deficiência quanto à organização estrutural, operacional, psicoafetiva, como também a atitude do estudante frente aos obstáculos encontrados e seu (des) conhecimento quanto à legislação sobre acessibilidade.

A pesquisa demonstrou que a maior ou menor satisfação quanto à estrutura física e organizacional está relacionada ao tipo de deficiência apresentado. Entre estudantes com

deficiência visual e física, por exemplo, a maior insatisfação está no fator estrutural, enquanto estudantes com deficiência auditiva estão mais insatisfeitos quando se trata do operacional.

No fator psicoafetivo e quanto às atitudes diante de obstáculos, os estudantes apresentam maior satisfação. Em se tratando do conhecimento da legislação voltada à acessibilidade, 60% afirmam conhecer pouco a respeito.

A tese de doutorado de Guerreiro (2011) tem grande contribuição no âmbito da pesquisa uma vez que permite compreender a acessibilidade na universidade pelo olhar dos estudantes com deficiência, apresentando propostas para ampliação do apoio às Pessoas com deficiência no ensino superior.

Ao pesquisar ações de inclusividade para a permanência de alunos em cursos de graduação nas IES em Natal, Guimarães (2011) adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos para coleta de dados: o formulário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Foram entrevistados doze profissionais responsáveis por encaminhar as ações inclusivas em quatro IES investigadas, adotando a análise de conteúdo para compreensão das falas dos participantes da pesquisa.

A autora observa que as quatro IES sinalizaram o desenvolvimento de ações inclusivas, muito embora sejam pontuais e, por vezes, desconectadas de um contexto amplo. A demanda de estudantes com deficiência matriculados e a perspectiva dos profissionais envolvidos no processo tem direcionado as ações nas IES pesquisadas. A autora sugere a necessidade de uma política de inclusão institucional que organize e oriente o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira contínua e efetiva.

Também perscrutando políticas educacionais de inclusão, Santos (2012) realiza estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe- (UFS) apontando as dificuldades de acessibilidade encontradas por pessoas com deficiência física na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. A investigação demonstrou que ainda há muitas barreiras físicas, como falta de acesso aos prédios com dois pavimentos, banheiros sem adaptação e pisos inadequados.

Elucidamos a importância da acessibilidade física como condição primeira para o acesso ao ensino superior, porque não havendo possibilidade de estar fisicamente num determinado espaço, cria-se a primeira barreira, a qual antecede a pedagógica e/ou atitudinal.

No levantamento realizado também há evidências de que as propostas de ações indicadas pelos pesquisadores seguem a ideia dos espaços físicos **para** Pessoas com deficiência. Ou seja, os espaços não são projetados para a convivência entre pessoas com/sem deficiências, o que fere o princípio da inclusão.

Iniciativas no sentido de reduzir obstáculos para a circulação de pessoas nos espaços físicos e meios de transporte foram reivindicadas por Pessoas com deficiência. O movimento surgiu na década de 1960, quando universidades americanas adaptaram seus *campi* e transportes para o uso de alunos com limitações. Existiram então os primeiros “adaptados”: carro adaptado, cinema adaptado, prédio adaptado, entre outros. (SASSAKI, 2010)

À época, havia a preocupação com o acesso dessas Pessoas aos espaços. Na década de 1990, surge o desenho universal, também chamado desenho para todos. Essa proposta entende que os espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, aparelhos assistivos, utensílios e meios de transportes sejam acessíveis e utilizáveis por todos, evitando ambientes destinados a Pessoas com deficiência.

O olhar dos pesquisadores sobre a acessibilidade física é fundamental para fortalecer o pensamento de que as barreiras físicas também constituem-se em barreiras sociais, no momento em que inviabilizam o ir e vir de Pessoas com deficiência, impedindo-os de desenvolverem ações corriqueiras. No entanto, os obstáculos encontrados por Pessoas com deficiência são também percebidos por outras pessoas, como uma mãe com carrinho de bebê ou uma idosa com limitações para subir as escadarias dos prédios.

É nesse sentido que pretendemos o caráter inovador dessa dissertação. A acessibilidade física como condição para a inclusão no ensino superior, nessa pesquisa, aponta para reflexões-ações em espaços universais, ou seja, utilizáveis por todos, com segurança e autonomia.

Partimos do princípio de que os ambientes destinados a Pessoas com deficiência são estigmatizantes e carregam o sentido de que aquilo é destinado a “certo tipo de pessoa”, o que não os torna inclusivos. Como destaca Martins (2007, p. 201) “A sociedade, portanto, por diversas razões e de várias formas, separa os ‘iguais’ dos ‘diferentes’, marca e estigmatiza os considerados ‘diferentes’.

Com respeito a essa ideia, Duarte e Cohen (2004) afirmam que os espaços não acessíveis são atores de um *apartheid* silencioso, o que traduz uma barreira de relacionamentos. Por mais que a sociedade apresente um discurso que condene a exclusão social, ela mesma cria espaços que contradizem o que apregoa.

Entre as teses e dissertações (CAPES) e trabalhos no GT- 15- Educação Especial (ANPED), o conceito da inclusão é entendido na perspectiva da Pessoa com deficiência, agregado a um conjunto de ações que vêm sendo tomadas para garantir o acesso e permanência ao ensino superior. As ações compreendem as de cunho pedagógico, comunicacional, atitudinal e físico.

Ainda notamos que os autores fazem o chamado estado da arte nas pesquisas, o que possibilitou acessar outras fontes visitadas pelos pesquisadores. Na investigação, percebemos a importância de se conhecer o pensado e o vivido até o momento sobre o tema estudado, ampliando horizontes para discussão, trazendo novos conceitos e reafirmando aqueles que se coadunam com nossa teoria e prática.

Constatamos a ausência de estudos voltados ao tema da acessibilidade na região Norte e Centro-Oeste, com concentração de estudos em alguns estados do Nordeste/Sul/Sudeste. As pesquisas encontradas estão majoritariamente na área da educação. Das 10 teses e dissertações, 8 são da área da educação para apenas 2 na área da psicologia.

Quanto à predominância na abordagem, as pesquisas qualitativas com aplicação de questionários semiestruturados são mais comuns. Em geral, os autores buscam compreender a acessibilidade pelo olhar do estudante com deficiência no ensino superior, gestores, professores e colegas.

Algumas pesquisas também apontam para um estudo rigoroso quanto às políticas institucionais voltadas ao tema, bem como a implementação das ações previstas pelas IES para assegurar o direito de acesso e permanência da Pessoa com deficiência aos ambientes físicos.

A ampliação do debate sobre acessibilidade e, principalmente, sobre a acessibilidade física, é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva que compreenda a participação de todos os cidadãos como privilégio de um mundo plural. Podemos ouvir dos pesquisadores experiências exitosas quanto à acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior.

A maioria dos autores aponta que as IES têm avanços visíveis quanto ao acesso desses alunos, mesmo lamentando que há muito por fazer. Apenas em dois trabalhos, Castilho (2012) e Souza (2010), encontramos a referência de que os documentos escritos não se materializam de modo condizente e consideram o caso investigado como não-exitoso.

Contribuir para a revisão de informações sobre a pesquisa e a produção científica na área de acessibilidade física no ensino superior é tarefa a que nos dedicamos para clarificar o que tem sido feito até agora nesse campo e incentivar o seu aprimoramento. Os resultados de cada pesquisa são importantes na compreensão da ciência como prática social de conhecimento, embora não sejam definitivos e totais

Nos meandros das pesquisas desenvolvidas nos últimos 5 anos no Brasil, fomos emoldurando a acessibilidade física. Transitar pelos espaços significa oportunizar a todos o direito de chegar e permanecer no local, interagindo com produtos e serviços oferecidos.

Sabendo das capacidades e limitações diferentes das pessoas, o apoio de que necessitam dentro das estruturas sociais não é o mesmo.

Essa democratização dos espaços é importante na medida em que a sociedade compreenda como necessária a participação de todos os cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, política, econômica, cultural e educacional. Como pesquisadores da UFPA, compreendemos que, enquanto instituição de ensino pública, a universidade deve remover barreiras que obstaculizem o acesso de seus alunos aos bens físicos e, por conseguinte, aos bens educacionais.

A UFPA apresenta como missão “Produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável”⁹ (UFPA, 2013, s/p). Essa socialização do conhecimento torna-se possível na medida em que a universidade oportunize a participação de discentes, docentes, funcionários e visitantes em geral aos seus espaços físicos. A circulação do conhecimento permite o intercâmbio de saberes e a transformação da realidade social.

Compreendendo que toda barreira física é também uma barreira social, a supressão de obstáculos físicos deve estar em princípio na agenda de compromissos da universidade. A padronização dos espaços nos parece uma tentativa também da padronização das pessoas, o que é impossível numa sociedade plural. Tal pluralidade é reconhecida entre os princípios da UFPA (2013, s/p) “O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica”.

Entendendo a educação como local de construção e contradição de práticas inclusivas e os espaços educativos como representações físicas dessas práticas, adotamos como referência para o estudo a acessibilidade física na UFPA no *campus* de Belém.

A escolha pela capital deveu-se ao fato de que o deslocamento para os *campi* do interior seria de alto custo financeiro e de improvável execução para o período destinado à pesquisa no Mestrado (2 anos).

Tomando a acessibilidade no ensino superior como tema e diante da contextualidade da UFPA enquanto instituição à qual estamos vinculados pelo ICED-PPGED, definimos o seguinte objeto de estudo: **Acessibilidade física na UFPA no período de 2009 a 2013.**

O lapso temporal foi estipulado em virtude das informações obtidas por meio da pesquisa de campo, a qual forneceu-nos dados de que, somente a partir do ano de 2009, construções e reformas voltadas à acessibilidade física foram efetivamente realizadas no *campus* da capital.

⁹ Uso aspas para identificar trechos retirados do site <http://www.ufpa.br>

Analizamos as ações voltadas à implementação da acessibilidade física no *campus* Belém à luz do referencial teórico-metodológico da pesquisa, esmiuçando “os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais.” (MINAYO, 2008, p. 24)

1.2 A Construção da problemática e dos objetivos: Primeiros passos no debate teórico e nas prescrições oficiais sobre acessibilidade no ensino superior

Autores de grande relevância na área da inclusão têm discutido e demonstrado os benefícios advindos desse paradigma. O ensino inclusivo fundamenta-se na ideia de que:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2008, p. 21)

É inegável que a escola tem sido o espaço de grandes conquistas na vida das Pessoas com deficiência. Mas nem sempre foi assim.

Países como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália foram os pioneiros na implantação de escolas inclusivas (SASSAKI, 2005). Nos Estados Unidos, no final da década de 1700, o médico Benjamin Rush sugeriu a educação escolar para Pessoas com deficiência, sendo que a criação de instituições voltadas a essas pessoas deu-se somente no início do século XIX, com o *American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb* e o *Asylum for the Education of the Blind*, fundados em 1817 e 1829, respectivamente. Entretanto, estas instituições organizadas como asilos davam o tom segregador da proposta que buscava o controle em vez da educação.

A maior parte dos indivíduos colocados em instituições de reabilitação era considerada como integrante de vários grupos justapostos: indigentes, pessoas com comportamento fora dos padrões, pessoas com deficiência visível, minorias e muitos imigrantes recém-chegados (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 2008, p. 37).

Mesmo no período do desenvolvimento das escolas públicas norte-americanas, vários grupos permaneciam excluídos, entre eles, o das Pessoas com deficiência. Entre os anos de 1900 a 1930, essas Pessoas foram consideradas uma ameaça à civilização.

Dentro dos prédios das escolas regulares passaram a existir “ ‘pequenos prédios escolares vermelhos para alunos considerados excepcionais’ ” (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 2008, p.38). Os autores afirmam que “os alunos com deficiência e os professores especializados estavam em uma escola regular, mas de muitas maneiras não eram *parte dela*”. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2008, p.38, grifo dos autores)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (1948) trouxe a afirmação de que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção”, o que inspirou o combate às barreiras arquitetônicas na segunda metade do século XX.

Nas décadas de 1950 e 1960, o espaço físico das Pessoas com deficiência nas escolas começa a ser observado, isto porque as classes especiais demandam essas necessidades no interior dos espaços escolares. Entretanto, a eliminação de barreiras arquitetônicas teve início nos anos 1960, em universidades norte-americanas. A construção seguia a proposta da adaptação de espaços para Pessoas com deficiência, tanto nas áreas externas (estacionamento, corredores, entre outros) quanto internas (salas de aula, laboratórios, lanchonetes e bibliotecas). (SASSAKI, 2010)

Somente em 1981, com a Entidade Não-Governamental *Disabled Peoples International*- DPI, nos Estados Unidos, o paradigma da inclusão começa a se desenhar. Essa Entidade defendia em sua Declaração de Princípios a equiparação de oportunidades na garantia de direitos das Pessoas com deficiência no acesso ao meio físico, educação, trabalho, entre outros aspectos da vida social e cultural, de modo a alcançar uma qualidade de vida igual à das pessoas sem deficiência (DRIEDGER; ENNS *apud* SASSAKI, 2010).

Os anos de 1980 foram conhecidos como marco do movimento inclusivo na educação. Nessa época, Pessoas com deficiência mobilizaram-se no sentido de eliminação das barreiras físicas que as impediam de circular livremente nos espaços, inserindo assim o conceito do desenho acessível (projetos arquitetônicos livres de barreiras desde a concepção).

Ainda em 1981, no sentido de reduzir a exclusão nos ambientes físicos, ocorre o Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência /Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC).

Na ocasião, foram firmadas, por meio da Declaração de Cuenca (1981), algumas recomendações, tais como: evitar que as deficiências se transformem em impedimentos para participação na vida social; maior participação das Pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisões a seu respeito e ainda a eliminação de barreiras físicas e atitudinais.

Esses apontamentos são percebidos nos documentos, como na Declaração de Cave Hill (1983), quando sugere a remoção de barreiras que impeçam a igualdade de oportunidades entre as pessoas, e o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982), o qual apregoa que os governos devem proporcionar às pessoas com deficiência os mesmos benefícios obtidos graças aos programas de desenvolvimento, constituindo-se parte dos serviços gerais de cada país.

A década de 1990 veio dar continuidade a esta onda de manifestações em prol da inclusão das Pessoas com deficiências nos diferentes espaços. Entre alguns documentos internacionais que dão essa tônica, destacamos a Declaração de Washington, Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e a Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional.

Na Declaração de Washington (1991) fica reconhecida a importância na promoção “das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem-barreiras para promovermos Vida Independente”. A Declaração reafirma as parcerias com universidades e instituições acadêmicas “para que incorporem os Princípios de Vida Independente, criem maior acessibilidade para estudantes e professores com deficiência e ofertem cursos sobre estudos referentes a deficiências”

As Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) apontam que:

Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiências constitua uma parte integrante do sistema de ensino. (NORMAS PARA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1993)

Essa igualdade de participação é viabilizada com a criação de programas de ação destinados à adoção de medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação, por meio de requisitos de acessibilidade que contemplem da concepção à construção do ambiente físico.

A Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional (1999) inicia reiterando a busca por um mundo de oportunidades iguais para Pessoas com deficiência, com políticas e leis que apoiem o acesso e a inclusão dessas Pessoas em todos os aspectos da vida em

sociedade. Na Carta, uma afirmação chama atenção para a importância da eliminação de barreiras físicas e atitudinais:

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade, ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO DA REABILITAÇÃO INTERNACIONAL, 1999)

Nos anos 2000 também são intensificados os movimentos em defesa da acessibilidade, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Em seu preâmbulo, a Convenção apregoa que Estados participantes devem reconhecer a importância da acessibilidade nos espaços físicos para possibilitar a todos o direito humano à educação, saúde, informação e comunicação.

Entre os princípios da Convenção, consta o da acessibilidade, a partir da identificação e eliminação de barreiras, em que os Estados parte deverão “desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público” (CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006, p. 21) assegurando às Pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior com adaptações razoáveis.

Com base nos princípios das prescrições internacionais, observamos que a participação de Pessoas com deficiência deve ser motivada por meio de ações inclusivas em todos os espaços físicos, sendo a universidade um deles.

Como acadêmica do Mestrado em Educação do PPGED-UFPA, percebi a presença de estudantes com deficiência no *campus* da universidade em Belém e a necessidade de conhecer um pouco mais acerca da acessibilidade física implementada nesse espaço educativo.

Reconhecendo todo o debate teórico e afirmação das políticas de educação inclusiva e observando a contextualidade da UFPA, as questões que nos (i) mobilizaram foram:

- Para os estudantes com deficiência da UFPA, o que caracteriza um espaço com acessibilidade física?
- Que implicações as atuais condições de acessibilidade física da UFPA geram na vida acadêmica dos estudantes com deficiência dessa instituição?

- Na opinião dos estudantes com deficiência da UFPA, que obras de acessibilidade física deveriam ser realizadas para garantir seu ingresso e permanência na instituição?

Sabemos que diversos são os problemas enfrentados por estudantes com deficiência na UFPA para seu ingresso no curso superior, acompanhamento das atividades universitárias e conclusão da graduação em meio a um ambiente físico pouco acessível. Entretanto, o caráter inovador desta pesquisa pretende contemplar a própria ideia que os estudantes da instituição fazem da acessibilidade física, seus benefícios na vida acadêmica e possíveis sugestões para melhorias no acesso ao *campus*.

Desse modo, essa investigação apresentou os seguintes objetivos:

GERAL

Analisar as condições de acessibilidade física no *campus* da UFPA em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência.

ESPECÍFICOS

- Identificar o que caracterizaria um espaço com acessibilidade física sob a ótica dos estudantes com deficiência da UFPA;
- Compreender as implicações das atuais condições de acessibilidade física da UFPA na vida acadêmica dos estudantes com deficiência desta instituição;
- Verificar as obras de acessibilidade física que deveriam ser realizadas para garantir o ingresso e permanência de estudantes com deficiência na UFPA, segundo a opinião desses acadêmicos.

Apesar de discutidos o direito à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades entre as pessoas, sabemos que a sociedade pensa e projeta espaços uniformizados, ou ainda, espaços para Pessoas com deficiência dentro dos espaços comuns. Esta pesquisa propôs-se a analisar a acessibilidade física como condição para a inclusão no ensino superior por meio de ações que tornem os espaços utilizáveis por todos, com segurança e autonomia.

1.3 Escolhas metodológicas

A construção metodológica desta pesquisa assentou-se na busca por técnicas e instrumental coerentes e capazes de dar conta dos desafios teórico-práticos do objeto de estudo, a saber, a acessibilidade física na UFPA no período de 2009 a 2013.

Partimos do entendimento de que nosso objeto é histórico, porque situado num presente marcado pelo passado com determinações que constroem o futuro, numa dialética constante entre o posto e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2008). Portanto, a acessibilidade física não está desvinculada de questões atuais políticas, econômicas e sociais, possuindo consciência histórica, temporal e material.

Foi a partir da realidade social em movimento que tratamos o direito das Pessoas com deficiência de acesso ao ensino superior, articulando teoria, realidade empírica e pensamentos sobre essa realidade. Confrontamos a compreensão tradicional de deficiência, como limitação pessoal, passando a discuti-la em seu aspecto de opressão e exclusão social pelo corpo, corpo este que cumpre função econômica, fruto de sua inabilidade para o trabalho, e ideológica, mantendo-se na posição de inferioridade (DINIZ, 2012).

Compreendemos que o conhecimento produzido pela pesquisa objetivou esmiuçar o debate fomentado na área (nos documentos oficiais e autores especializados), problematizando a prática da UFPA enquanto espaço educativo inclusivo.

Para compreensão da implementação das obras de acessibilidade física realizadas no *campus* da UFPA em Belém, realizamos entrevista não-diretiva com o arquiteto do Departamento de Estrutura Física- (DIESF) da prefeitura da UFPA, bem como investigação dos documentos que apontam as construções/reformas realizadas entre os anos de 2009 a 2013, levantamento das plataformas e elevadores existentes (ANEXO) e registros fotográficos de algumas dessas obras.

Lembramos que a pesquisa investigou a acessibilidade física nos últimos cinco anos na UFPA em virtude de que, segundo a própria DIESF, esse período marca a existência de obras acessíveis no *campus* em Belém.

Também buscamos o olhar de 5 estudantes com deficiência, regularmente matriculados em diferentes cursos de graduação na UFPA no *campus* de Belém, por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B), após a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Aos acadêmicos foi assegurado o anonimato e para sua identificação designamos cada entrevistado por uma letra do alfabeto, a saber: A, B, C, D e E.

Observamos a fala dos entrevistados por meio de uma abordagem qualitativa dos fenômenos, lembrando que sua análise não foi descrição e classificação de opinião dos informantes, mas descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. (MINAYO, 2008)

Sobre a pesquisa qualitativa, a autora orienta que

(...) ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21)

Como tipo de pesquisa, adotamos o estudo de caso para analisar o caso particular da UFPA como representativo na questão do acesso físico ao ensino superior. De acordo com Yin (2010, p. 24) “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

Devemos recordar que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas, porém não representam uma amostragem. Sua meta é expandir teorias e não generalizar estatísticas. Nosso objetivo foi conhecer a realidade da UFPA sob o olhar dos que nela estudam e observar esse fenômeno à luz de documentos e referencial teórico. Não nos propusemos a generalizar as considerações obtidas com essa pesquisa a nível nacional ou global, mas sim compreender o caso particular da universidade, ainda que este seja vivenciado em outros espaços educativos.

Ao classificar o processo da pesquisa, Minayo (2008) estabelece três fases: a exploratória, quando definido o objeto e desenvolvido teórico e metodologicamente; o trabalho de campo, na interlocução entre prática empírica e levantamento teórico; e análise e tratamento do material empírico e documental, momento em que serão interpretados os dados empíricos. Essas fases não se propõem estanques, mas complementares, levando em conta o conhecimento como provisório.

Portanto, tratamos o embasamento teórico dessa investigação na busca por elementos fundamentais na coleta de informações acerca da acessibilidade física na UFPA. Para Marconi e Lakatos (2010) o levantamento de dados da pesquisa científica é feito por meio de documentação indireta (pesquisa documental e bibliográfica) e documentação direta, como a pesquisa de campo.

A pesquisa documental compreende arquivos públicos/privados e fontes estatísticas; a bibliográfica, envolve todas as referências sobre o tema de estudo, como livros, revistas, teses, dissertações, entre outros.

A fase documental desta dissertação compreende os seguintes documentos:

- Internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas- 1948; Declaração de Cuenca- 1981; Declaração de Cave Hill- 1983; Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência- 1982; Declaração de Washington- 1991; Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU- 1993; Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional- 1999;
- Nacionais: Constituição Federal- 1988; Decreto nº 3.298/99- “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”; NBR 9050/04- “Normas de acessibilidade a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”; Lei 10.098/00- “Normas para promoção da acessibilidade a Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida”; Decreto 3.956/01- “Convenção Interamericana para a eliminação da discriminação contra pessoas portadoras de deficiência”; Portaria 3.284/03- “Requisitos de acessibilidade para Pessoas com deficiência física e sensorial, considerando necessidades básicas de acesso, mobilidade e utilização de equipamentos”; Decreto 5.296/04- “Prioridade de atendimento e promoção de acessibilidade”; Decreto 6.949/09- “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2007”; Decreto 7.611/11- “educação especial e do atendimento educacional especializado”; Programa Incluir- “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência- Viver sem Limites”; Plano de Desenvolvimento Institucional- UFPA (2011-2015); Lei Estadual 6.020/97- “Normas de promoção do acesso a Pessoas com deficiência”; Lei Municipal 8.068/01- “Critérios de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”; Dados do IBGE/CENSO-2010 e INEP- 2012;
- Documentos e registros fotográficos das obras de acessibilidade realizadas no *campus* de Belém

Na pesquisa de campo, a observação foi feita por meio de registros suficientemente capazes de gerar inferências sobre o tema estudado. Esses dados foram capazes de sustentar conclusões/considerações enunciadas na pesquisa, ainda que saibamos da incompletude de todo e qualquer conhecimento construído cientificamente

(...) a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (MINAYO, 2008, p. 17)

Esta dissertação compreende as pesquisas documental, bibliográfica e de campo. Nosso interesse passou por visões de mundo historicamente criadas, sobre as quais pretendíamos contribuir, sabendo que os desdobramentos deste trabalho ultrapassam nossos interesses e intenções. Desse modo, produzimos novos conhecimentos e dúvidas, desafios esses que nos movimentam dialeticamente.

2 O (NÃO) LUGAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Acessibilidade física no contexto da inclusão

Nesta seção, apresentamos o posicionamento de alguns pesquisadores conceituando acessibilidade e, mais especificamente, o que compreendem por acessibilidade física. Tratamos do termo “pseudo-acessibilidade” e da intencionalidade humana nas construções físicas. Nesse momento, discutimos o conceito do espaço como campo de experiência e consciência da relação sócio-econômica. Destacando as barreiras em edificações, temos como foco o problema da falta de acessibilidade em ambientes educativos, enfatizando as IES.

No subitem 2.2, analisamos o (não) lugar das Pessoas com deficiência, além dos princípios dos modelos médico e social da deficiência. A dialética inclusão/exclusão passa a ser utilizada para destacar que a inclusão tem sido precária, ocasionando uma inserção pela insuficiência. Também destacamos a autonomia, a normalização e o *mainstreaming* enquanto conceitos inclusivos.

Sabendo que obstáculos de ordem física dificultam/impedem a inclusão de Pessoas com deficiência no ensino superior, afirmamos que a universidade possui papel central no debate da educação inclusiva. Nesse mote, sublinhamos a importância da eliminação de barreiras físicas em seus ambientes.

No subitem 2.3, voltamo-nos à legislação que versa a respeito da inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior por meio de ações de acessibilidade, enfatizando a acessibilidade física. Passando por decretos e normas do governo brasileiro e paraense, problematizamos o conceito de acessibilidade impressa nos documentos oficiais, bem como a caracterização de barreiras.

2.1 Definindo acessibilidade física

O tema “acessibilidade” tem sido discutido em dissertações, teses, revistas científicas e capítulos de livros em diversas áreas do conhecimento. Mas o que se entende por acessibilidade? Como definir acessibilidade física?

O conceito de acessibilidade é entendido por Fortuna (2009, p. 15) de modo que

Acessibilidade é a resposta física que passa pelas seguintes questões “‘ Como posso chegar até o prédio X?’ ‘ Como entrar e me movimentar dentro daquele prédio Y?’ ‘ Como me movimentar entre pisos e entrar nos cômodos?’ ‘Como utilizar as

instalações do banheiro?’ ‘Como sentar no ônibus, sem a observância da lei dos obesos?’ ‘Como pagar os impostos no banco em fila única, mesmo sendo paraplégico?’ ‘Sou cego, como me locomover neste quarteirão?’, entre outras”

Quando pensamos em promover o acesso a instalações físicas, meios de transporte, mobiliário ou serviços estamos pensando em situações do cotidiano que ofereçam benefícios a todos que as utilizam. O acesso aqui não é privilégio de um grupo, de Pessoas com/sem deficiência, mas premissa básica da vida em sociedade.

Pensar em acessibilidade envolve Pessoas com deficiência, idosos, obesos, cardíacos, pessoas com dificuldades respiratórias, mulheres grávidas, pessoas com carrinhos de bebê ou de compras e todos aqueles que por alguma razão, definitiva ou temporariamente, vêm limitadas suas capacidades de acesso e deslocamento.

No Dicionário da Língua Portuguesa, Ferreira (2001, p. 10) escreve que a palavra acessível tem significado “ De acesso fácil (coisa ou pessoa); Inteligível, compreensível” o que nos remete à possibilidade de condições ambientais de informação, deslocamento, uso e organização de atividades que permitam as relações entre as pessoas e o espaço em que vivem.

Tratamos de uma acessibilidade em linhas gerais, que perpassa o acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas de oportunizar a interação entre os sujeitos. Entretanto, para efeitos desse estudo, precisamos nos deter à acessibilidade física enquanto conjunto de ações que visam garantir com segurança e autonomia o acesso, compreensão e circulação de todas as pessoas, inclusive aquelas com dificuldades de locomoção, a espaços físicos de edificações de uso público e coletivo.

A esse respeito, Dischinger, Ely e Padaratz (2005, p. 04) assinalam que acessibilidade significa poder chegar a algum lugar de forma independente, segura e com um mínimo de conforto, entendendo a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, utilizando os equipamentos disponíveis.

Observando Pessoas com limitações de locomoção, Mazzoni (2003, p. 94 e 95) escreve que “as barreiras arquitetônicas e urbanísticas são os principais obstáculos a serem superados no espaço físico e se defrontam também com situações de pseudo-acessibilidade, nas quais, aparentemente, tentou-se resolver o problema, mas de forma insatisfatória”. A chamada pseudo-acessibilidade tem sido muito comum em edifícios, seja por construções de rampas ou instalação de corrimãos, quando a obra passa a ser considerada “acessível”.

O autor alerta que ao passo em que se busca eliminar barreiras físicas para acesso de pessoas com limitação de deslocamento, as construções/reformas não podem dificultar a vida

dos demais usuários(MAZZONI, 2003). Quantas queixas são dispensadas às chamadas “calçadas cidadãs” por grande parte dos transeuntes da cidade?

Isto nos fez pensar que cada elemento do espaço deve ser observado individual e coletivamente para que a facilidade de uns não se torne a barreira de outros, lembrando que a acessibilidade não é privilégio das Pessoas com deficiência. (FORTUNA, 2009)

Para isto, faz-se necessário identificar os diferentes elementos que podem dificultar ou impedir a percepção, circulação, compreensão ou apropriação dos espaços e atividades por parte dos usuários, bem como obstáculos de ordem social e psicológica que impedem seu uso efetivo (DISCHINGER; ELY; PADARATZ, 2005, p. 04)

Pensando nesses diferentes elementos a serem considerados na construção dos espaços, começamos a questionar sobre a intencionalidade das construções e modo de apreensão das pessoas nos espaços físicos, seus diferentes ângulos de visão, deslocamentos e relações pessoais de lugar/espaço. Algumas questões nos vieram à mente: Que aspectos são levados em conta na construção dos espaços? A que sujeitos se destinam? Que experiências são vivenciadas/ construídas pelos sujeitos nos espaços em que ocupam? Quais critérios determinam a acessibilidade nos espaços?

Para problematizar essas dúvidas, tivemos que nos debruçar sobre a geografia humanística de Tuan (1983). O autor inicia a discussão a partir da indagação: “De que maneira as pessoas atribuem significado e organizam espaço e lugar?” (TUAN, 1983, p. 5). A relação entre o sujeito e espaço, para o autor, é mediada pela cultura “Como toleramos ou apreciamos a proximidade física de outras pessoas, por quanto tempo e em que condições, varia sensivelmente de uma cultura para outra” (TUAN, 1983, p.70)

Esse sujeito cultural é capaz de dar amplitude e significado ao espaço. Não somente uma necessidade biológica de todos os animais, o espaço é para os seres humanos uma necessidade psicológica, um requisito social. É nessa relação social que o espaço torna-se lugar, como fruto de um espaço humanizado, construído socialmente.

A experiência aqui está relacionada ao sentimento e pensamento do sujeito como modo de conhecer o espaço e aprender sobre ele, por sua mentalidade e qualidade dos sentidos(visão, audição, olfato, paladar e tato). Desse modo, as pessoas “(...) procuram materializar seus sentimentos, imagens e pensamentos. O resultado é o espaço escultural e arquitetural e, em grande escala, a cidade planejada” (TUAN, 1983, p. 19).

Os espaços são experienciados de diversas maneiras e, na relação do sujeito com seu corpo e com outras pessoas, o espaço é pensado e construído a partir das necessidades biológicas e relações sociais. Basta fazermos uma rápida avaliação do ambiente construído

para perceber que as rotas turísticas das cidades são, em geral, mais conservadas e bem estruturadas que outras áreas da mesma cidade, ou ainda, que os balcões de atendimento em lanchonetes/restaurantes e outros locais possuem altura para um homem-padrão.

Existem, portanto, referências de pessoas e relações sociais na construção desses espaços. O ser humano não constrói instintivamente, mas a partir de uma consciência de suas necessidades e experiências com o espaço.

Uma cidade planejada ou uma moradia representam um modo de compreender a realidade e lembram onde se situam os sujeitos- econômica e socialmente. Pessoas com alto poder aquisitivo tendem a planejar suas moradias, terceirizando o serviço a um arquiteto/engenheiro, ou ainda, adquirindo um imóvel padronizado em planta. Já as camadas pobres não possuem a mesma oportunidade, o que denota suas características sociais e econômicas impressas nas favelas das grandes cidades e vilarejos sem infraestrutura.

Essa relação do sujeito com o espaço tem implícita outra ideia de grande importância: o tempo. Ao estruturar os ambientes, as pessoas tendem a se preocupar com o tempo para deslocamento até o espaço que pretendem ocupar, o movimento dentro do espaço ocupado e o grau de esforço para ter acesso ao que lhe é oferecido “Certamente, espaço e tempo sempre estiveram estruturados de acordo com os sentimentos e necessidades humanas individuais” (TUAN, 1983, p.137).

Sabemos que há uma multiplicidade de formas de apreensão e atenção às especificidades que influenciam as diferentes maneiras de experienciar os espaços. Isso nos faz pensar que os ambientes poderiam ser planejados a partir da ideia de diversidade humana, lembrando que

Um design que trabalhe dentro da ideia de concepção humanista deve sempre voltar e inserir as especificidades dos contextos nas propostas de projeto, fazendo com que as questões sociais e pedagógicas se somem aos aspectos artísticos, estéticos e tecnológicos (LOCH, 2007, p. 132)

Parece prevalecer a ideia da existência do homem-padrão e a partir dele (sua altura, peso e medidas) teríamos um referencial. “Há muito os espaços públicos das cidades são concebidos para serem majoritariamente usados por um padrão idealizado de pessoas, padrão este que exclui as *portadoras* de deficiência” (BRASIL, 1998, p. 9- grifo nosso)

O homem-padrão, sadio física e psiquicamente, representa a tentativa de se estabelecer a fôrma e a forma ideal de ser humano. O homem circunscrito num círculo e no quadrado, ao mesmo tempo, traz a perfeição matemática do corpo humano na representação de Da Vinci para o escrito de Luca Pacioli “*De Divina Proportione*”, como nos elucida Duarte e Cohen

(2003, p. 2) “Seu corpo possui proporções estudadas desde a Grécia antiga e tomadas como medida-padrão para a própria dimensão arquitetônica”

Desse modo, a standardização do espaço arquitetônico, desenhado à luz da padronização humana, criaria seus próprios obstáculos- físicos e sociais- à participação plena das pessoas em diversas atividades comuns, tornando-os inacessíveis. Dischinger, Ely e Padaratz (2005, p. 3) alertam que “Até pouco tempo atrás, nas escolas de arquitetura aprendia-se a projetar acreditando no conceito de um ‘homem-padrão’ ou ‘homem-médio’”.

O espaço apreendido por uma pessoa que se desloca com cadeira de rodas não é o mesmo daquele que utiliza muletas. Portanto os espaços são apreendidos individualmente e a relação de cada sujeito no mesmo espaço precisa ser analisada sob diversos aspectos.

Com isto, não estamos querendo fazer pensar a ideia de espaços destinados à Pessoa com deficiência- princípio da normalização de ambientes. A criação de espaços específicos a Pessoas com deficiência demonstra “que se trata de criar um mundo- moradia, escola, trabalho, lazer etc. – separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa” (SASSAKI, 2010, p.31).

Isto nos remete à época da integração social, na qual as práticas de exclusão vinham sendo transformadas em ações que inseriam parcialmente Pessoas com deficiência em certos ambientes e contextos sociais.

Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de: ambientes restritivos, (...) padrões de normalidade. (SASSAKI, 2010, p. 44)

No paradigma inclusivo, cabe falar em espaços que pensem em equiparação de oportunidades, ou seja, em construções que busquem agregar a maior gama antropométrica possível; de uma inclusão bilateral, da Pessoa com e sem deficiência.

2.2 A Acessibilidade como condição para inclusão de Pessoas com deficiência

Temos levantado o conceito de acessibilidade nesta pesquisa enquanto direito de todo cidadão. Dissemos que quando não há acesso surge a primeira barreira à participação da vida plena em sociedade. Sabemos que esse direito tem sido “bandeira” levantada por um grupo expressivo de Pessoas com deficiência e das que lutam pelos direitos dessas Pessoas.

Apesar de compreender que benefícios advindos de construções acessíveis amparam as mais diversas formas humanas, a acessibilidade tem sido luta daqueles que se dedicam à

inclusão da Pessoa com deficiência. É a partir dessa conquista que poderemos pensar nessas Pessoas tomando espaços importantes, como os do lazer, política, cultura e educação.

Sabemos que a história da educação especial revela que o lugar da Pessoa com deficiência na sociedade do século XVI era um *não-lugar, um não - pertencer*. Essas Pessoas viviam confinadas, em ambientes segregados socialmente, como asilos e manicômios, para tratamento de seu comportamento “desviante” (MENDES, 2006).

No século XIX, o espaço destinado a Pessoas com deficiência eram as classes especiais, dentro das escolas regulares. Na segunda metade do século XX, a educação especial “foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral” (MENDES, 2006, p. 388).

A ideia da inclusão escolar só veio a se fortalecer após os princípios de normalização, que significa proporcionar à Pessoa com deficiência oportunidades de participação em atividades normais à sua cultura, e do *mainstreaming*, o qual inaugurou a presença de crianças com deficiência em turmas regulares. Para Sasaki (2010), tanto a normalização quanto o *mainstreaming* abriram caminhos para o paradigma da inclusão educacional o qual ganha repercussão ao longo da década de 1990 de modo mais acentuado nos Estados Unidos.

O debate acerca da inclusão da Pessoa com deficiência no sistema educacional sugere que ainda há muito a avançar:

Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática (MENDES, 2006, p.402)

A luta pelo acesso continua merecendo destaque entre pesquisadores da educação, isto porque o discurso paira sobre a questão de que “a escola não está preparada para receber essas pessoas”, num modelo médico de deficiência, sugerindo que a deficiência está na pessoa, enfatizando uma falta/incapacidade/patologia de que é acometida.

Tomando o conceito de Pessoas com deficiência e suas limitações, Diniz (2012) adverte-nos que

O modelo médico de compreensão da deficiência, assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão- esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (DINIZ, 2012, p. 9)

Uma guinada acadêmica foi inaugurada. De campo biomédico e de ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, a deficiência passa a ser discutida no campo das humanidades. “Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2012, p. 10)

Tida muitas vezes como tragédia pessoal, a deficiência precisa ser uma questão de justiça social. As desvantagens atribuídas às Pessoas com deficiência são produtos históricos e não obra da natureza.

Nas veredas da inclusão, a deficiência tem sido campo multifacetado e encoberto e “Esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas.” (DINIZ, 2012, p. 71)

A partir da década de 1960 o modelo social de deficiência, numa abordagem biopsicossocial entende a

deficiência e incapacidade não apenas como consequências de saúde e doenças, mas como determinadas pelo contexto físico, político e social, pelas diferentes atitudes frente à deficiência e pela disponibilidade de serviços e de legislação que garantam e assegurem direitos a todos os cidadãos (CARVALHO, 2012, p. 38).

É nessa relação, sujeito e meio, que pensamos a inclusão da Pessoa com deficiência. Ou seja, se uma Pessoa com deficiência visual pretende acessar a secretaria que fica no andar superior de uma universidade, construída sob a perspectiva da acessibilidade, identificando os espaços com placas em BRAILLE, corrimãos e sinalizadores, ela não terá dificuldades para fazê-lo. Entretanto, se essa mesma Pessoa adentrar um espaço sem acessibilidade, estará em *situação de deficiência*, pois a partir de então terá dificuldade/impossibilidade de acesso ao espaço da mesma maneira que uma pessoa sem deficiência visual.

Ainda no exemplo citado no parágrafo anterior, se uma acadêmica com gravidez de risco, após a perda do bebê, deseja acessar as salas de aula posicionadas no andar superior da universidade, com acesso por escadas, criar-se-á uma outra experiência de deficiência, pois o acesso pela escada será inviável a ela. Esse não é um exemplo aleatório, mas fato verídico com uma colega de turma no mestrado em educação na UFPA.

Nesse caso, a condição socioambiental produziu uma experiência de deficiência

Se as condições socioeconômicas e culturais não contemplarem a diversidade humana, inúmeras pessoas vão exteriorizar incapacidades. Estas se objetivam muito

menos em função das limitações e muito mais em termos dos ajustes requeridos da sociedade. (CARVALHO, 2012, p. 36)

Na mesma vereda, Diniz (2012) destaca que

Uma pessoa pode ter lesões sem experimentar limitações de capacidade, como é o caso de alguém com cicatrizes de queimadura na face. Por outro lado, uma pessoa pode ter apenas expectativas de lesões, e já experimentar limitações de desempenho e restrições de participação. (DINIZ, 2012, p. 51)

Percebemos que os entraves que dificultam a vida das Pessoas com deficiência também promovem a exclusão destas e de outras pessoas que não se enquadrem no “homem-padrão”. Portanto, o modelo social nos interessa porque induz à reestruturação da sociedade, reflexão e ação em busca da verdadeira inclusão

Quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda a ordem com que elas se deparam (CARVALHO, 2012, p. 35)

Essa estrutura social precária, ao criar barreiras na participação das pessoas na vida social, política, econômica e cultural, cria também “personagens” descartáveis (SAWAIA, 2011). Entendendo a exclusão enquanto fenômeno social, Wanderley (2011, p. 11- 19) afirma que “Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas, de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”.

A exclusão enquanto processo sócio-histórico-cultural é também contraditória: ao passo que a sociedade exclui, também inclui, numa inserção social perversa. Sawaia (2011) destaca o lugar da exclusão enquanto dialética exclusão/inclusão, e nessa relação

Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2011, p. 8)

Nessa insuficiência, no não - pertencer, reside o sofrimento ético-político,

a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade(...) conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social. (SAWAIA, 2011, p. 106-107).

É na relação social que surge esse “outro”, que é inferior, descartável, porém tem lugar na estrutura social, um lugar na exclusão. Esse “outro” pode ser a Pessoa com deficiência, a pessoa pobre, o idoso, ou seja, todo aquele caracterizado como improdutivo/incapaz/desqualificado.

Sabemos que as condições sociais é que se encontram incapazes de promover a real interação entre as pessoas, oportunizando experiências, equiparando oportunidades. Essas experiências precisam ser oportunizadas em espaços de interação com o outro, nos quais se aprenda, experiencie e realize. É nesse coletivo que as pessoas com e sem deficiência realizam-se uns com os outros.

Sabemos que “Há organizações sociais pouco sensíveis à diversidade humana e que cultuam a homogeneidade entre seus membros, estigmatizando e discriminando os que fogem aos padrões estabelecidos” (CARVALHO, 2012, p. 34). Portanto, políticas públicas precisam ser inspiradas no modelo social de deficiência estabelecendo diretrizes na busca por um ambientes sociais livres de barreiras.

Estas devem ser entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimentos e a circulação com segurança das pessoas. Barreiras tanto podem ser arquitetônicas (urbanísticas e na edificação), nas comunicações, como decorrentes de atitudes de rejeição ou de negação das pessoas em situação de deficiência (CARVALHO, 2012, p. 37)

No que concerne à dimensão espacial, deve ser pensada enquanto dimensão educativa na qual “O espaço arquitetônico revela e instrui” (TUAN, 1983, p. 127). Esse espaço denota o *lugar* das pessoas, ou o *não-lugar* que devem ocupar, na medida em que a estrutura física oportunize (ou não) as condições de autonomia.

Discutindo o conceito de autonomia, Sasaki (2010) define enquanto domínio no ambiente físico e social, com privacidade e dignidade da pessoa. A autonomia é exercida numa relação entre a condição físico-social da pessoa em seu ambiente físico-social. O ambiente que não promova a autonomia da Pessoa com deficiência estará fadado a um espaço excludente uma vez que

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas, e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um grande espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem (CARVALHO, 2012, p. 96)

De acordo com a tese de Loch (2007) a acessibilidade espacial está diretamente relacionada ao aprendizado dos estudantes. Ao analisar a estrutura física de prédios escolares, a engenheira destaca que salas de aula em formato retangular/quadrado apresentam cantos de refúgio inúteis os quais seriam melhor aproveitados numa sala circular. Para a autora, as salas devem ser pensadas como espaços múltiplos (oficinas, biblioteca, arena de debates) com maior flexibilidade, num ambiente que se transforma de acordo com as necessidades da turma.

Para Loch (2007) deve haver uma fuga da configuração tradicional da escola. Na sala circular, por exemplo, o professor não se localizaria como apresentador à frente do público, mas assumiria um lugar de interação com os alunos. Ao invés de uma porta como estrutura de controle de entrada e saída, seriam portas de acesso distribuídas para promover interação entre ambiente interno e externo. A autora destaca outras modificações na estrutura física, alertando para o fato de que “O desenho dos espaços e dos equipamentos quando acessível pode ajudar na construção do conhecimento e facilitar o processo de inclusão porque favorece a integração entre indivíduos” (LOCH, 2007, p. 147)

Nessa senda, lembramos que a infraestrutura dos espaços educativos sofre influências históricas e representa uma criação cultural com sentido e intencionalidade, num intercâmbio de valores nos quais

El emplazamiento de las escuelas y sus relaciones con el orden urbanística de las poblaciones, la traza arquitectónico del edificio, sus elementos simbólicos propios o incorporados y la decoración exterior e interior responden a padrones culturales y pedagógicos que el niño internaliza y aprende. (BENITO, 2000, p. 202)

É com base nesse conceito que destacamos a importância da promoção de espaços acessíveis, porque favorecem a construção de conhecimentos na interação entre as pessoas com e sem deficiência. Sabemos que o espaço arquitetônico precisa remover barreiras para promoção do verdadeiro acesso e permanência com autonomia aos estudantes, portanto, a universidade deve articular políticas que apontem para este caminho como condição para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior.

Miranda (2011) aponta algumas dificuldades para o acesso e permanência da Pessoa com deficiência na universidade, como a escassa destinação de verbas para adaptações físicas e contratação de recursos humanos especializados e capacitados, além da revisão nos currículos para que contemplem conteúdos específicos para os futuros profissionais inclusivos. Aliada a esses fatores está a “própria história de exclusão, peculiar à educação

superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência” (MIRANDA, 2011, p. 120)

Partindo da premissa da universidade que tem papel articulador no ensino, pesquisa e extensão e de que seus portões, bibliotecas, salas de aula, grupos de pesquisa, hospitais universitários e outros espaços de atendimento à comunidade precisam ser acessíveis fisicamente a todo aquele que nele desejar entrar, entendemos que sua estrutura física deve ser inclusiva.

Atualmente, há uma grande preocupação com a diversidade das características individuais da comunidade universitária e se considera fundamental responder efetivamente aos anseios dessas pessoas por meio da implantação de mecanismos de atuação voltados aos tipos de necessidades especiais. Trata-se de uma política social e não mais compensatória, mas de direito à cidadania. (MIRANDA, 2011, p. 129)

Em estudo sobre acessibilidade no ensino superior, Duarte e Cohen (2004, p.2) explicam que “Pode-se considerar que, quando um único aluno for impedido de entrar numa biblioteca ou numa sala de aula pela simples existência de uma barreira física, a função educadora de uma Universidade estará sendo colocada imediatamente em xeque.”

Certamente que a presença da Pessoa com deficiência nos espaços físicos não será garantia de uma sociedade inclusiva. Entretanto, é o fato de estar lá, de inaugurar a presença dessas pessoas, professores, estudantes, funcionários e comunidade, que se fomentará ainda mais o debate em seminários, grupos de pesquisa, centros acadêmicos, com demandas de ordem pedagógica, administrativa, entre outras, no sentido da implementação de ações concretas que contemplem as Pessoas com deficiência, trazendo benefícios para o *campus*.

A falta de acessibilidade no ambiente universitário também ocorre, em forma freqüente, nos ambientes de uso mais restrito, tais como banheiro e laboratórios, que não foram projetados considerando as necessidades desses alunos, sendo comum a existência de bancadas que possuem altura imprópria para estudantes em cadeiras de rodas, espaço de circulação inadequados (...) (MAZZONI, 2003, p. 201)

A presença física da Pessoa com deficiência no ensino superior será profícua na medida em que enseje debate, ação e reflexão. Caso contrário, promoverá apenas uma inserção física da pessoa nos ambientes, sem problematizar, entretanto, a estrutura social e cultural que permeia a construção dos espaços (LOCH, 2007).

Proporcionar a participação plena do estudante com deficiência no ensino superior vem problematizar a questão do acesso, do currículo, das relações entre pessoas com e sem deficiência, da formação de professores, entre outras discussões que germinam na dialética inclusão/exclusão. A inclusão da Pessoa com deficiência não é simples inserção física no

ensino comum, “há que se considerar o risco de expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares, sem estarem, nelas, verdadeiramente integradas” (CARVALHO, 2012, p. 97)

Com o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, medidas são adotadas para atender às necessidades destes universitários, “Contudo, tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas.” (SASSAKI, 2006, p.2)

Até a década de 1980, para o sucesso no vestibular, grande parte dos estudantes aprovados não recebiam das universidades materiais, tempo e locais de realização de provas considerando as especificidades das Pessoas com deficiência. Mesmo após enfrentar o processo seletivo, o estudante ainda teria uma série de obstáculos a superar.

E só permanecia no curso escolhido e nele formar-se quem conseguisse, de alguma forma, 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.). (...)Alunos que se locomoviam em cadeira de rodas submetiam-se ao constrangimento de serem carregados para cima e para baixo no prédio da faculdade, quando havia solidariedade de alguns colegas (já imaginaram isto acontecendo de segunda-feira a sexta-feira durante quatro ou cinco anos?). (SASSAKI, 2006, p. 3)

Sabemos que, mesmo após a conquista de direitos legais pela acessibilidade da Pessoa com deficiência no ensino superior, há muito a superar. Conforme constataram pesquisadoras do campo da acessibilidade física “A impossibilidade de experienciar adequadamente os espaços faz com que Pessoas com dificuldade de locomoção não saiam de suas casas.” (DUARTE; COHEN, 2004, p. 5)

Sem acessibilidade física, cria-se o primeiro obstáculo e, talvez, o decisivo, para a negação do direito da Pessoa com deficiência ao espaço do ensino superior. Sendo a universidade um campo de discussão do direito dessas Pessoas à educação, o acesso e permanência precisam ser garantidos.

Como sugere Miranda (2011) a implementação de políticas de inclusão (e políticas educacionais) é influenciada pela produção de conhecimento, debate crítico e formação de profissionais propostos pela universidade, sobretudo a universidade pública, nas parcerias com a comunidade.

Ao pesquisarem sobre formas de apropriação do espaço físico por alunos, funcionários e docentes com dificuldades de locomoção e/ou visão na UFRJ, Duarte e Cohen (2004) afirmam a urgência de uma arquitetura inclusiva nas universidades, uma vez as barreiras nelas geradas ocasionam a desistência de muitos alunos com deficiência.

Quando Pessoas com dificuldade de locomoção se deparam com impeditivo (físico ou social) se vêem como diferentes. Os espaços excluem as minorias e estas rejeitam os espaços. “Exclusão espacial e a exclusão social passam, então, a significar praticamente a mesma coisa” (DUARTE; COHEN, 2004, p. 5)

As iniciativas para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior devem passar pelo processo seletivo e acompanhá-lo durante toda a graduação e pós-graduação. Algumas universidades públicas no país têm se dedicado ao tema da acessibilidade por meio de grupos de pesquisa.

Ao fazer um levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados nos diretórios dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no ano de 2013, tendo como base da pesquisa o termo “acessibilidade”, encontramos 14 grupos cadastrados (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2013).

Os grupos atuam nas mais diversas áreas do conhecimento: Ciência da Educação, Ciência da Informação, Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Engenharia, Administração, Serviço Social, Educação Física e Psicologia.

O debate acerca do tema da acessibilidade tem se intensificado nos últimos 3 anos, conforme constatamos ao verificar a data de criação dos grupos, à exceção de um, criado em 1997, o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Projeto sobre Acessibilidade e Desenho Universal- Núcleo Pró-acesso da UFRJ.

O grupo de pesquisa Núcleo Pró-acesso, vinculado ao Programa de Pós- graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, é pioneiro no Brasil na pesquisa, ensino e planejamento de projetos inclusivos, “buscando a integração sócio-espacial das pessoas com deficiência por meio de um design universal que reduza as barreiras à acessibilidade.”¹⁰

Dentre os objetivos, o Núcleo Pró-acesso¹¹ estabelece

estudos e pesquisas sobre a relação da pessoa com deficiência com a sociedade e com a comunidade acadêmica, enfocando o espaço urbano e arquitetônico;

¹⁰ Trechos retirados do endereço eletrônico www.proacesso.fau.ufrj.br

¹¹ Ibidem

Sensibilizar profissionais e futuros planejadores (alunos) sobre questões de acessibilidade e de desenho universal; Promover a realização de seminários, conferências e encontros que viabilizem a análise e discussão da acessibilidade e do desenho universal. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013).

De fato, pesquisadoras do grupo possuem expressividade em artigos, livros e seminários sob o tema da acessibilidade física. Em geral, têm discutido a influência do meio físico de universidades no desempenho de estudantes com deficiência físicas, bem como o não-ingresso de Pessoas com deficiência no ensino superior em virtude da falta de estrutura física. Para Duarte e Cohen, as limitações de estudantes com deficiência não são impeditivas para a circulação e permanência dessas pessoas no ambiente, mas uma deficiência do espaço construído de abrigar diversidades.

Portanto, tendo em vista que o mote da inclusão via espaços físicos tem sido objeto de estudo em teses, dissertações e grupos de pesquisa por todo o país e sabendo que a falta da acessibilidade física é condição de um não - direito do estudante com deficiência ingressar e permanecer no ensino superior, julgamos profícuo o debate acerca da inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior via construções acessíveis a todos, sabendo que

(...) as Universidades, além de profissionais altamente qualificados, precisam formar cidadãos. Estes indicarão alternativas e propostas para a construção de uma nação baseada nos princípios da igualdade com diversidade, da liberdade com solidariedade, verdadeiros indícios de modernidade. Entende-se, assim, que a Universidade deve dar este salto qualitativo, repensando suas missões e respondendo às necessidades de sua época. (DUARTE; COHEN, 2004, p. 2)

2.3 O que a legislação propõe acerca da acessibilidade física?

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que dos estudantes que frequentam o ensino superior (graduação), a maior parcela concentra-se na faixa etária entre 18 e 24 anos, o que representa 14,6% do total de estudantes. Apesar das IES privadas representarem o maior percentual de matrículas na graduação (73,7%), o ano de 2011 comparado a 2010, apresentou crescimento de 4,8% na rede privada frente aos 7,9% nas matrículas em cursos de graduação na rede pública. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013)

As matrículas na rede federal tiveram aumento de 10%, considerando 2011 em relação a 2010, representando 58% de matrículas da rede pública, com mais de 1 milhão de ingressos somente na graduação. Na região norte, a população entre 18 a 24 anos matriculada no ensino superior passa a marca dos 2 milhões de alunos, o que corresponde a 9,3% do total. Nas instituições federais, as matrículas presenciais chegam aos 115.883, o que significa 12,5% do

total no país. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013)

Outro dado importante a observar é que mesmo sendo o número de faculdades (2.004) superior ao de universidades (190), estas oferecem o maior número de estudantes matriculados (3.632.373).

Dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- (IBGE), realizado em 2010, apontam que dos 190.755.799 de habitantes no país, 45.623.910 apresentam alguma deficiência, o que representa 23,9% da população (IBGE, 2011). Trilhando os últimos relatórios técnicos do INEP, observamos que em 2011 o censo da educação superior constatou que dos 6.765.540 alunos matriculados no ensino superior, o número de estudantes com deficiência figura os 0,33% do total de acadêmicos matriculados em cursos de graduação e sequenciais específicos, o que corresponde a 22.455 Pessoas com deficiência no ensino superior do país. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013)

Chama-nos atenção o fato de 72% das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior serem efetuadas em instituições privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Vejamos o percentual e o número de alunos matriculados:

Tabela 5- Matrícula no ensino superior de estudantes por tipo de deficiência

DEFICIÊNCIA	Nº DE MATRÍCULAS	%
Física	5.959	25.5
Baixa visão	5.946	25.5
Auditiva	4.142	17.7
Cegueira	3.309	14.2
Surdez	1.583	6.8
Altas habilidades/ Superdotação	953	4.1
Múltipla	684	2.9
Intelectual	477	2.0
Surdocegueira	148	0.6
Transtorno Desintegrativo da Infância	42	0.2
Autismo infantil	38	0.2
Síndrome de Asperger	30	0.1
Síndrome de Rett	27	0.1
Nota: o mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência.		

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2011

Os dados do INEP não descrevem a participação dos estudantes com deficiência no ensino superior de modo mais específico. Não há informações, por exemplo, do número de acadêmicos concluintes, quantitativo por curso e turno, distribuição por região e estado no território nacional. Essa escassez de dados dificulta nossa análise, entretanto, evidencia a invisibilidade dessas Pessoas ou o não-lugar da Pessoa com deficiência nesse nível de ensino.

Mesmo abrigado na legislação nacional, o direito da Pessoa com deficiência¹² ao ensino superior parece-nos caminhar a passos tímidos. A inclusão nas instituições de ensino públicas é dever do Estado e direito garantido por lei. Portanto, nesta pesquisa analisamos de que modo a legislação (inter) nacional têm se deslocado na promoção da acessibilidade no ensino superior, especialmente, da acessibilidade física, sem a qual não há acesso e permanência do estudante com deficiência nas instituições de ensino superior.¹³

Traçando um breve histórico da acessibilidade no Brasil, Santos Filho (2010) escreve que esse tema só passou a ter visibilidade no país na década de 1980, quando o movimento de Pessoas com deficiência lutava por garantias de acesso e a Constituição Federal respaldava a acessibilidade em edificações e transportes.

Após a regulamentação constitucional dando respaldo à acessibilidade, muitas ações foram impetradas na justiça visando garantir o direito das Pessoas com deficiência ao uso do espaço público, o que resultou no ganho de causa em uma ação importante contra a companhia de metrô no estado de São Paulo. Dessa forma, houve a necessidade de diversos profissionais da companhia de metrô e de secretarias do estado colaborarem para a construção de normas de acessibilidade, o que desaguou na NBR 9050 de 1994.

Nos anos 2000, surge o Comitê Brasileiro de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas- (ABNT)- (CB-40) o qual fomentou ainda mais o debate acerca do acesso de Pessoas com deficiência aos espaços, mobiliário, equipamentos urbanos e meios de transporte.

De acordo com Santos Filho (2010), a normatização técnica brasileira trouxe grandes avanços no campo da acessibilidade, figurando o Brasil como um país privilegiado em termos de normas. Por outro lado, o autor escreve “Infelizmente, não ocorreu ainda de forma generalizada a materialização dessas normas em nossa realidade como acessibilidade ao meio em geral”. (SANTOS FILHO, p. 42, 2010)

¹² Nas citações diretas da legislação, mantivemos a nomenclatura do texto original, seja Pessoa com deficiência, pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidade especial, entre outras. Quando interpretada, utilizamos Pessoa com deficiência, por termos adotado essa designação em toda a dissertação.

¹³ Em alguns documentos da Legislação nacional, a acessibilidade física é denominada acessibilidade arquitetônica. Utilizaremos este termo ao referir-nos ou extrairmos o texto tal qual é apresentado no documento oficial.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 227§1º- II afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à educação, repudiando toda forma de negligência e discriminação. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (BRASIL, 1988).

Ainda no art. 227 § 2º, alínea “c”, determina que “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público”. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, entendemos que a UFPA, enquanto espaço de uso público, deve garantir o acesso às suas dependências, eliminando barreiras físicas e sociais.

O art. 244 também retoma a importância da adaptação dos edifícios de uso público, logradouros e dos veículos de transporte coletivo a fim de garantir acesso adequado às Pessoas com deficiência.

No que tange à eliminação de obstáculos arquitetônicos, Leite (2007) cita que o art. 23 da Constituição outorga esta responsabilidade tanto à União, quanto Estados e Municípios. Com relação à edição de normas gerais, compete à União a responsabilidade legislativa e aos estados e municípios, a competência suplementar acerca da proteção e integração social das Pessoas com deficiência, conforme artigo 24 da Constituição Federal.

Destarte, através de leis, normas, convenções, decretos busca-se normatizar e promover a acessibilidade, julgando-a direito fundamental para a vida em sociedade e dignidade humana.

A questão da acessibilidade é fundamental, pois sem ela a pessoa é privada de usufruir dos demais direitos fundamentais que lhe são conferidos como cidadão: direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer e outros. A acessibilidade funciona como instrumento, meio para utilização desses outros direitos (LEITE, 2007, p. 174)

Tratando da acessibilidade física, a Norma Brasileira Registrada- (NBR) segue o conceito de possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, sistemas e meios de comunicação. Ainda destaca o que considerar acessível

Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, s/p)

Enfatizando a NBR 9050, Leite (2007) destaca que a norma apresenta soluções para remoção de barreiras e projetos novos livre de obstáculos desde a concepção. A autora afirma

que esta norma já atendia aos preceitos do desenho universal, entretanto, lembra que as normas técnicas não têm força de lei e sua efetividade dá-se no momento em que decretos e leis passam a regulamentá-la.

Com relação ao Símbolo Internacional de Acesso, a NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004) dispõe que deve constar em edificações de uso público, identificando aquele local como acessível a Pessoas com deficiência.

Elaborada pelo Comitê Brasileiro de Acessibilidade e Comissão de Edificações e Meio, o projeto da NBR 9050 circulou em consulta pública em 2003, substituindo a NBR 9050 de 1994. A norma atual estabelece critérios e parâmetros para construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaço e equipamentos urbanos para utilização, com segurança e autonomia, da maior quantidade possível de pessoas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

A NBR 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004) estabelece alguns conceitos acerca da acessibilidade, deficiência, barreiras, pessoa com mobilidade reduzida e desenho universal. A norma divide-se em 6 eixos principais: parâmetros antropométricos; comunicação e sinalização; acessos e circulação; sanitários e vestiários; equipamentos urbanos e mobiliário.

Nos parâmetros antropométricos são descritas as dimensões referenciais para os mais diversos ângulos de posição e utilização dos espaços por pessoas diversas: usuário de muletas, cadeiras de rodas, pessoas muito altas ou baixas em pé. Entre comunicação e sinalização, a norma estabelece tipos, formas, símbolos (como o Símbolo Internacional de Acesso, Símbolo Internacional de Pessoas com Deficiência Visual, entre outros), sinalizações tátil, visual e sonora.

Quanto a acessos e circulação, a NBR estabelece condições gerais para o uso dos mais diversos tipos de piso, rampas, degraus e escadas, corrimãos, equipamentos eletromecânicos (a exemplo, plataformas, elevadores e esteiras). Indica também as dimensões em áreas de circulação interna (como corredores, portas e janelas) e externas.

Ao tratar de sanitários e vestiários, o documento apresentou detalhamento nas dimensões de barras de apoio, pisos, bacias sanitárias, espelho, armários, entre outros. Quanto aos equipamentos urbanos, são estabelecidas condições de acesso em locais de reunião (como auditórios e teatros), restaurantes e refeitórios, locais de esporte e lazer.

Um ponto específico é destinado aos *campi* universitários e complexos educacionais. Fica determinado que espaços como piscinas, livrarias, centros acadêmicos, locais de culto, exposições ou de hospedagem, ambulatórios e bancos devem ser acessíveis a todos.

O que podemos notar em toda a NBR é uma descrição minuciosa de dimensões utilizáveis por todas as pessoas, mas enfatizando aquelas com deficiência ou mobilidade reduzida. Isto deve-se ao fato da norma ser referência para projetistas na promoção da acessibilidade. É mister lembrar que atualmente a norma encontra-se em fase de re-elaboração. A nova versão substituirá a publicada em 2004. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2013)

No Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009) entendemos a acessibilidade como conjunto de medidas para assegurar às Pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, transportes, à informação e comunicação entre outros serviços e instalações, com eliminação de obstáculos à acessibilidade.

Não obstante às soluções de acessibilidade atenderem a esta demanda da população (Pessoas com deficiência), tais iniciativas beneficiam a toda uma gama de pessoas no afã de participar em igualdade de oportunidades das mesmas atividades a que todas as pessoas com/sem deficiência podem/deveriam ter acesso. “Acessibilidade assume assim um caráter holístico, negando medidas de atendimento exclusivo ou segregadoras” (BRASIL, 1998, p.11)

O Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004) estabelece um conceito-chave para o entendimento da acessibilidade- a barreira. Assim, as barreiras são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. Ou seja, as barreiras estabelecem o contrário da acessibilidade, caminham na formação do inacessível, segregador, excludente.

Receber os alunos em um ambiente com barreiras que os impeçam de realizar ações simples como entrar em sala de aula ou utilizar um banheiro com autonomia, pensando-se apenas nas questões pedagógicas, constrói um ambiente de discriminação, não sendo uma inclusão real (LOCH, 2007, p. 110)

As barreiras são classificadas no Decreto nº 5296 (BRASIL, 2004) em quatro formas:

- a) Barreiras urbanísticas: localizadas em vias e espaços de uso público;
- b) Barreiras nas edificações: situadas no entorno e interior de edificações de uso público e coletivo e de uso privado multifamiliar
- c) Barreiras nos transportes: situados nos meios de transporte fluvial, marítimo, terrestre e aéreo, bem como suas áreas comuns (aeroportos, portos, rodoviárias entre outros)

- d) Barreiras nas comunicações e informações: aquelas que dificultam/impedem o acesso das pessoas a mensagens por dispositivo de informação e comunicação

Dentre as barreiras, detivemo-nos nas geradas em edificações. As edificações de uso público são administradas por entidades da administração pública, direta ou indireta, ou empresas prestadoras de serviços públicos, destinadas à população em geral; as de uso privado são destinadas à habitação, unifamiliares ou multifamiliares. Edificações de uso coletivo são destinadas às atividades comerciais, hoteleiras, culturais, esportivas, financeiras, turísticas, recreativas, sociais, religiosas, industriais, de saúde e educativas. (BRASIL, 2004)

O guia de roteiros práticos de acesso à museus, arquivos e bibliotecas, destaca que esses espaços educativos e culturais

(...) devem disponibilizar o mais amplo acesso aos seus edifícios e acervos, atuando como espaços de fruição, conhecimento, autoconhecimento e afirmação da identidade sociocultural de todos os seus frequentadores (ACESSIBILIDADE, 2005, p.12).

Portanto, barreiras nas edificações obstaculizam o acesso físico ao espaço, o que dificulta ou impede a experiência de estar e acessar ao conhecimento garantido nesse lugar. Essa impossibilidade criada pela ausência de estrutura gera a insatisfação nos espaços e inviabiliza a identificação do sujeito com o meio físico.

Outro documento importante na promoção da acessibilidade é o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999). Ao dispor acerca da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” estabelece no art. 2º, entre os direitos básicos da Pessoa com deficiência, o direito à educação e à edificação pública.

Entre os princípios da Política, consta no art. 5º, I- “desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural”. Tal integração nos parece fadada ao fracasso, caso não se oportunize o acesso e permanência da Pessoa com deficiência nos mesmos lugares que as demais pessoas.

Entre as diretrizes do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) destacamos no art.6º, V- “ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho”. Parece-nos improvável falar em inserção no mercado de trabalho e qualificação, sem discutir

o direito à educação de Pessoas com deficiência em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino.

Ainda sobre educação, o Decreto trata na Seção II- art.24, VI, § 5º “Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da ABNT relativas à acessibilidade”.

É salutar encontrarmos no Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) texto que mencione a acessibilidade física, mesmo sabendo que a adequação de recursos físicos só será abordada no Decreto ao se referir às escolas e instituições de educação profissional. Nessas instituições de ensino, o decreto cita a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. Ao dispor sobre instituições de ensino superior, o decreto não toca a acessibilidade física.

Os textos do Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) que se referiam à acessibilidade da administração pública federal foram revogados pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), sobre o qual trataremos em outro momento. Observamos que o Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) tangencia a questão da acessibilidade física, ao estabelecer a integração da Pessoa com deficiência na vida social.

No ano 2000, a Lei 10.098 inova ao estabelecer normas para promoção da acessibilidade a Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Logo no art.1º da Lei, a acessibilidade é anunciada com a supressão de obstáculos na construção e reforma de edifícios.

No art. 2º da Lei 10.098 (BRASIL, 2000) são descritas as definições para importantes conceitos abordados, como “acessibilidade”, “barreiras”, “barreiras arquitetônicas nas edificações”, “pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” e “ajudas técnicas”. O capítulo IV disciplina a acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, entre os quais estão as universidades públicas. Em seu art. 11, dispõe que a construção, ampliação ou reforma de edifícios de uso coletivo sejam ou se tornem acessíveis às Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, estabelecendo princípios de acessibilidade.

Dentre os princípios de acessibilidade à Pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, a Lei 10.098, art. 11, I, II, III e IV(BRASIL, 2000), cita:

- reserva de vagas no estacionamento próximas ao acesso de circulação de transeuntes;
- ao menos um acesso ao interior das edificações livre de barreiras arquitetônicas;

- no mínimo, uma via de comunicação acessível horizontal e vertical entre as dependências internas e externas ao edifício;
- um banheiro, ao menos, com equipamentos e acessórios acessíveis.

A Lei 10.098 (BRASIL, 2000) prevê ainda a criação de espaços específicos para Pessoas com deficiência auditiva, visual ou usuários de cadeiras de rodas (e acompanhante) em lugares reservados nas salas de aula. Isso parece- nos contraditório aos princípios do desenho universal ou a ideia de construções acessíveis a todos, sem ambientes segregadores.

As ajudas técnicas, definidas na Lei 10.098 (BRASIL, 2000) como elementos que facilitam a autonomia ou o acesso e uso do meio físico, são dispostas no capítulo III, art. 20 “O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicação, mediante ajudas técnicas”. O art. 22 institui a criação do Programa Nacional de Acessibilidade no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

No art. 23, das disposições finais, a administração pública federal fica encarregada de destinar no orçamento recursos para adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas nos edifícios de uso público ou naqueles utilizados pela administração pública. Também fica instituída a promoção de campanhas informativas e educativas alusivas ao tema da acessibilidade e integração social da Pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Decreto 3.956 de 2001 promulga a “Convenção Interamericana para a eliminação da discriminação contra pessoas portadoras de deficiência”. No documento, há explícita afirmação de que a deficiência não deve ser elemento que dificulte/impossibilite o acesso aos mesmos direitos que os demais cidadãos. No decreto, percebemos o conceito de deficiência numa perspectiva social, ou seja, não-centrada na Pessoa.

Também no Decreto 3.956 art.1º (BRASIL, 2001) define-se o termo discriminação, enfatizando palavras como “exclusão”, “restrição baseada na deficiência”, “antecedente ou consequência de deficiência” que impeçam ou anulem os direitos das Pessoas com deficiência e suas liberdades. Trazemos à baila o não acesso ao ensino superior como forma de exclusão baseada/antecedente/precedente/imminente na/à deficiência, ou seja, como forma de discriminação que impede o exercício dos mesmos direitos que outras pessoas.

No art. 3º, entre as responsabilidades dos Estados- parte está a de caráter educacional que visa à integração da Pessoa com deficiência à sociedade. O texto cita medidas de

acessibilidade física em edifícios, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos, de modo a facilitar o acesso de Pessoas com deficiência. (BRASIL, 2001)

No art. 5º, o Decreto aborda a participação de representantes de organizações de Pessoas com deficiência na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para execução da Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2001)

A Portaria 3.284 (BRASIL, 2003) versa a respeito dos requisitos de acessibilidade para Pessoas com deficiência física e sensorial, considerando necessidades básicas de acesso, mobilidade e utilização de equipamentos. A Portaria prevê autorização e reconhecimento de cursos bem como credenciamento de instituições de ensino superior.

Nos arts. 1º e 2º, a Portaria (BRASIL, 2003) determina que instrumentos que avaliem as IES levem em conta requisitos de acessibilidade de acordo com a NBR 9050/04. Os requisitos de acessibilidade foram categorizados por deficiências, entre física, visual e auditiva.

Com relação à deficiência física, a Portaria prevê: eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas com corrimãos ou de elevadores; “adaptação” de banheiros, lavabos, bebedouros e telefones públicos. Quanto às Pessoas com deficiência visual e auditiva, a Portaria não prevê mudanças na estrutura física; quanto às alterações didático-pedagógicas, somente mediante solicitação e permanência do estudante com deficiência na IES.

Notamos que a acessibilidade na Portaria 3.284 (BRASIL, 2003) aparece destituída dos princípios do desenho universal. As “adaptações” citadas no documento são destinadas especificamente a um grupo de Pessoas com deficiência (somente os alunos). O texto não apenas desconsidera que as benfeitorias arquitetônicas atingem a todos os estudantes, independentemente de terem deficiências, como também o fato de que nas IES circulam não apenas estudantes, mas funcionários, comunidade do entorno, entre outras pessoas.

O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) vem regulamentar duas Leis: a de nº 10.048, sobre prioridade de atendimento, e a Lei 10.098, sobre a promoção de acessibilidade. Detivemo-nos sobre o texto do Decreto que se refere à acessibilidade.

Abordando as aprovações de projetos arquitetônicos e urbanísticos, de uso público ou coletivo, e financiamento de projetos com recurso público, o art. 2º esclarece que ficam sujeitas ao cumprimento do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004). No documento são definidos “deficiência”, “acessibilidade”, “barreiras”, “barreiras nas edificações”, “edificações de uso público”, “desenho universal”.

Com relação ao conceito de deficiência por especificidade, o decreto diferencia entre deficiência física, auditiva e visual:

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 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004)

O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) conceitua o desenho universal no art. 8º, d, IX enquanto concepção de espaços, artefatos e produtos que assegurem o atendimento das mais diversas características físicas humanas, de forma autônoma, segura e confortável.

Compreendemos salutar que a legislação brasileira vise a promoção da inclusão da Pessoa com deficiência na sociedade por meio da acessibilidade física. Porém, acreditamos nefasta a preocupação no atendimento exclusivo a essas Pessoas, e, no caso das IES, dos estudantes com deficiência. Parece-nos um retrocesso vislumbrar a acessibilidade para benefício de um grupo exclusivo, sendo que os espaços públicos, como as Universidades, são utilizados por estudantes, funcionários e comunidade em geral.

Também salta aos olhos a contradição do documento ao prever o conceito do desenho universal, mas em toda a estrutura da legislação, ignorar a profundidade da concepção de espaços que está impressa na definição desse desenho.

No art. 10 fica dito que os princípios do desenho universal devem nortear a construção de projetos arquitetônicos, referendando-se nas normas da ABNT. Ainda no art. 10, §1º fica prevista a inserção do desenho universal como conteúdo das diretrizes curriculares dos cursos tecnológicos e superiores de engenharia, arquitetura e correlatos. No § 2º ganham destaque os programas e linhas de pesquisa que financiados pelo poder público devem incluir o desenho universal como eixo temático. Consideramos este item de grande relevância para a pesquisa nacional e reconhecimento da importância da acessibilidade física nas mais diversas construções. (BRASIL, 2004)

No art.11 do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), institui-se que construções, reformas ou ampliação a edifícios que sejam ou venham a ser de uso público ou coletivo, devem ser acessíveis a Pessoas com deficiência. Para tanto, o texto prevê a fiscalização sobre os profissionais responsáveis, como também a aprovação, licenciamento e emissão de certificado de conclusão da obra, mediante atendimento às normas de acessibilidade previstas em Lei. A estas obras, será exigido o “Símbolo Internacional de Acesso” como instrumento que assegura um espaço livre de barreiras.

Em relação ao desenho e instalação do mobiliário, o art. 16 prevê a acessibilidade da Pessoa com deficiência física, visual, mental e auditiva. Nos arts. 18 e 19, enfatizam que as edificações de uso coletivo devem proporcionar acesso interligado das áreas de uso comum ou abertas ao público, com, no mínimo, um dos acesso ao interior livre de barreiras, o que também é previsto na Lei 10.098. As edificações de uso público existentes teriam o prazo de 30 meses para adequarem suas edificações às normas do Decreto. (BRASIL, 2004)

No Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), arts. 21 e 22, são descritas adequações no mobiliário. Os balcões de atendimento devem dispor ao menos de uma parte acessível à Pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No caso dos sanitários em edificações de uso público a serem construídas, devem ter no mínimo uma cabine acessível em cada pavimento, com entrada independente. Em construções/reformas/ampliações, é exigido apenas sanitários acessíveis, sem fixação de quantitativo, localizados em pavimentos acessíveis.

Em teatros, cinemas, casa de espetáculo, estádios, ginásios, auditórios, salas de conferência e similares, o art. 23 do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) prevê reserva de 2% dos assentos para Pessoas com deficiência visual ou mobilidade reduzida (inclusive obesos) em lugares de boa recepção sonora e outros 2% para Pessoas em cadeiras de rodas, em lugares de boa visibilidade, próximo a corredores, evitando áreas segregadas do público. Em ambos os casos de reservas de assento, também ficam garantidos pelo menos um assento para cada acompanhante nos casos citados acima, além da obrigatoriedade de rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis.

O art. 24 do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) afirma que

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

Fica evidente que as universidades estão entre os estabelecimentos que devem proporcionar acessibilidade em **todos os seus ambientes e compartimentos**. Com relação à autorização de funcionamento, abertura ou renovação de curso, fica consignada ao cumprimento de normas da ABNT de acessibilidade arquitetônica, urbanística, na comunicação e informação.

Ainda no art. 24 §1º, II há designação da garantia da acessibilidade por meio de ajudas técnicas nas atividades escolares e administrativas realizadas por alunos, professores e funcionários com deficiência ou mobilidade reduzida. Também fica estabelecido que o ordenamento interno das instituições de ensino preveja a coibição e repressão a qualquer tipo de discriminação e sanções por descumprimento da norma. (BRASIL, 2004)

Acerca de vagas no estacionamento, no art. 25 ficam designados 2% do total de vagas para Pessoa com deficiência física ou visual, sendo uma vaga, no mínimo, localizada próximo à entrada principal/ elevador. (BRASIL, 2004)

No art. 26 do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) fica instituída a obrigatoriedade de sinalização visual e tátil para orientação de Pessoas com deficiência auditiva e visual em edificações de uso público ou coletivo. No art. 27, as mesmas edificações devem instalar elevadores que atendam aos padrões de acessibilidade descritos pela ABNT, sendo que ao menos um deles deve ter cabine com acesso e movimentação para Pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida e sinalização BRAILLE de cada andar da edificação.

As edificações de uso público ou coletivo podem optar por diferentes tipos de equipamentos de uso vertical, como esteiras e plataformas. Nesses casos, a indicação pelo tipo de equipamento deve constar na planta do projeto, além das dimensões da cabine, medidas de botoeiras, informação de voz, entre outros que estejam especificados no projeto.

O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) considera ajudas técnicas como todos os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou projetados para melhorar a vida da Pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. A aquisição dos equipamentos será concedida mediante financiamento das Pessoas com deficiência e estimulada com linhas de crédito para as indústrias produtoras. As ajudas técnicas serão objeto de conhecimento na educação profissional, ensino médio, graduação e pós-graduação, com apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos que discutam o tema.

Do Programa Nacional de Acessibilidade, sob coordenação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Decreto 5.296 institui ações de especialização de recursos humanos em acessibilidade, acompanhamento da legislação sobre acessibilidade e edição, publicação e distribuição de títulos referentes à acessibilidade. (BRASIL, 2004)

No art.68, IV é articulada “cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de estudos e diagnósticos sobre a situação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação;”. Também são previstos no art. 68, V, VI e VII a realização de campanhas informativas e educativas, concursos nacionais voltados à temática além de estudos para a criação do Selo Nacional de Acessibilidade. (BRASIL, 2004)

No art. 14, fica previsto que a promoção da acessibilidade deve ser orientada pelas normas da ABNT e legislação dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Portanto, passemos a analisar a Lei Estadual e Municipal em vigor que tratam da promoção da acessibilidade no Estado do Pará e no município de Belém. (BRASIL, 2004)

Apresentando normas de promoção do acesso a Pessoas com deficiência, a Lei Estadual 6.020 de 1997 prevê adaptação de prédios de uso público para acessibilidade. Alguns elementos merecem destaque no documento.

Na Lei 6.020 (PARÁ, 1997) é proposta a localização térrea das dependências de edificações que demandem grande público. São citados, na lei estadual, de que forma os elementos do ambiente físico devem se adequar para serem considerados acessíveis. Assim, ficam divididos no documento em: circulação horizontal, escadas, rampas, corrimão, guarda-corpo, elevadores, sanitários, comunicação visual e sonora.

Ao analisar a lei estadual, observamos que o documento não se referenda nos preceitos do desenho universal, tampouco intenciona a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida. O acesso deve ser viabilizado ao portador de deficiência e, para tanto, a Lei estabelece medidas específicas para utilização dos ambientes.

Para estabelecer “critérios de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”, a Lei Municipal 8.068 (BELÉM, 2001) traz definições consoantes à legislação federal acerca de “acessibilidade”, “barreiras”, entre outros conceitos.

A lei municipal avança no sentido de associar a acessibilidade não somente a Pessoas com deficiência mas também àquelas com mobilidade reduzida. Todavia, o texto não cita ainda o acesso para todas as pessoas, como preconiza o desenho universal.

No capítulo IV da Lei 8.068 (BELÉM, 2001) são firmados alguns requisitos de acessibilidade em edifícios de uso coletivo, estabelecendo os mesmos requisitos para construção, reforma ou ampliação de edifícios públicos ou privados de uso coletivo, dispostos na Lei 10.098. A lei municipal também instituiu o Programa Municipal de Eliminação de Barreiras Arquitetônicas, Urbanísticas, de Transporte e de Comunicação, cujos recursos seriam destinados anualmente.

Sabemos que as leis (estadual e municipal) foram escritas em momentos históricos distintos e revelam em sua estrutura a fragilidade do tema da acessibilidade e do desenho universal. Esses momentos marcam o germinar de um processo que tende a se fortalecer com o debate e o surgimento de novos conceitos e práticas em educação inclusiva.

No ano de 2009, o Decreto 6.949 promulga a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2007”. Esse Decreto marca a entrada dos direitos das Pessoas com deficiência na Constituição ao adquirir status de emenda constitucional. Nenhum documento antes do Decreto recebeu status semelhante na história brasileira. (BRASIL, 2009)

Logo no preâmbulo do Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), a deficiência é reconhecida como conceito que “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”. Este pode ser considerado um avanço conceitual e de grande relevância para o debate entre pesquisadores que discutem a deficiência numa perspectiva social.

No art. 1º caracteriza-se “Pessoa com deficiência” aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que ao interagir com barreiras sociais podem dificultar sua participação em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Entre as definições do art. 2º, salientamos as de “adaptação razoável” e “desenho universal”. Este é definido como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços usados, na medida do possível, por todas as pessoas, sem adaptações ou projetos específicos, considerando, porém, a utilização de ajudas técnicas. Já “adaptação razoável” é entendida como modificação/ajuste que não acarrete ônus indevido, quando requerida individualmente. (BRASIL, 2009)

Entre os princípios gerais do Decreto 6.949 (BRASIL, 2009) está a acessibilidade (art. 3º, alínea “f”); entre as obrigações gerais, o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações sob princípios do desenho universal, com o mínimo de adaptação (art. 4º, alínea “f”).

A acessibilidade é tratada no art. 9º do Decreto 6.949 (BRASIL, 2009) enquanto acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, transporte, informação e comunicação, com eliminação de barreiras. Elucida o texto que os Estados Partes deverão implementar medidas de acessibilidade, incluindo formação em relação ao

tema, assegurando liberdade, igualdade de oportunidade, mobilidade pessoal, vida independente e inclusão da Pessoa com deficiência.

O direito das Pessoas com deficiência à educação coube ao art. 24 do decreto. Os Estados- Parte reconhecem o direito dessas Pessoas à educação **em todos os níveis** e assegurarão que nenhuma Pessoa seja excluída do sistema educacional sob alegação de sua deficiência. Para tanto, medidas de apoio individualizadas serão tomadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico. O acesso à educação no ensino superior é garantido mediante “adaptações razoáveis” para Pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009)

O Decreto 7.611 de 2011, ao tratar da educação especial e do atendimento educacional especializado, afirma no art. 1º o dever do Estado na garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com igualdade de oportunidades, não exclusão do sistema sob alegação de deficiência e adoção de medidas individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, ratificando o texto do Decreto 6.949. (BRASIL, 2009)

Os recursos de acessibilidade previstos no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) são pertencentes ao atendimento educacional especializado, organizados institucional e continuamente, o qual deve assegurar condições de progressão nos estudos em níveis, etapas e modalidades de ensino. Para tanto, a União prestará apoio junto aos Estados e Municípios para, entre outras ações, promover:

- V- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
 - VI- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade;
 - e
 - VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior
- (...)
- §5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011)

A política de acessibilidade no ensino superior foi firmada com a criação do Programa Incluir. Ancorado no eixo “Acesso à Educação” do “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência- Viver sem Limites”, o Programa objetiva criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Os núcleos compreendem ações de inclusão da Pessoa com deficiência por meio de ações, como as de eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, entre outras. (Brasil, 2013)

No documento orientador do Programa consta que no paradigma da inclusão são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas, a partir das de movimentos que

buscam identificar as múltiplas formas de exclusão: étnico racial, de gênero, geracional, entre outras.

o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2013, s/p)

O Programa Incluir demonstra o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior. Entretanto, evidenciam que o maior número desses alunos está matriculado em instituições privadas de ensino superior. (BRASIL, 2013)

O Programa expõe ainda o modelo clínico de deficiência e o modelo social, salientando que o planejamento e implementação da acessibilidade são metas da gestão da educação superior, não obrigação individualizada da Pessoa com deficiência. Para tanto, as IES devem contemplar a acessibilidade no plano de desenvolvimento das instituições, nas condições de infraestrutura arquitetônica, planejamento e execução orçamentária entre outras.

Tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação de prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação. (BRASIL, 2013, s/p)

Entre os anos de 2005 a 2011, o Programa Incluir funcionava por meio de chamadas públicas concorrenciais entre as IFES. A partir de 2012, o Programa passou a abranger todas as IFES, expandindo o desenvolvimento da Política Nacional de Acessibilidade. Com a finalidade de institucionalizar ações de políticas de acessibilidade na educação superior, o Incluir estrutura-se em eixos (BRASIL, 2013):

- infraestrutura, com apoio a projetos arquitetônicos e urbanísticos que atendam aos preceitos do desenho universal;
- programas de extensão, disseminando conceitos e práticas de acessibilidade à comunidade;
- programas de pesquisa, baseados nos princípios do desenho universal;
- currículo, comunicação e informação.

O Incluir contemplou entre os anos de 2005 a 2011 diversas ações de acessibilidade, tais como: adequação estrutural do espaço físico, sanitários, portas, vias de acesso, rampas, corrimão e sinalização tátil; aquisição de mobiliário, cadeiras de rodas e outras tecnologias

assistivas; e formação de profissionais para desenvolvimento de práticas inclusivas. (BRASIL, 2013)

No Programa, alguns conceitos e definições são descritos, a saber: acessibilidade, barreiras (urbanísticas, nas edificações e nos transportes), elemento de urbanização, mobiliário urbano, ajuda técnica, edificação de uso público, privado e coletivo e desenho universal. Esses conceitos são oriundos das definições apresentadas em decretos e leis, portanto, não sofrem alterações. (BRASIL, 2013)

O Programa Incluir entende que a inclusão das Pessoas com deficiência no ensino superior deve assegurar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem excluir a participação dessas Pessoas em determinados ambientes e atividades por conta da deficiência.

Ao afirmar que para efetivação do direito à educação superior precisam ser disponibilizados serviços e recursos de acessibilidade, o Programa Incluir destaca a acessibilidade arquitetônica. Lembra ainda que o cumprimento das normas de acessibilidade arquitetônica não vincula-se à matrícula do estudante com deficiência no ensino superior, mas é premissa básica nas IES. (BRASIL, 2013)

Os recursos destinados diretamente às Unidades Orçamentárias das IFES baseiam-se na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição. A UFPA recebeu em 2013 a quantia de R\$364.700,94 para realização de ações de acessibilidade (BRASIL, 2013). Muito se tem investido em reformas e melhorias no *campus* da capital do Estado, entretanto, há que se investigar se estes edifícios públicos tem seguido os princípios de acessibilidade a todas as pessoas

Muitas edificações, apesar de serem bastante sofisticadas, arrojadas e modernas, não incluem na sua construção soluções que considerem os diversos tipos de usuários, inclusive as pessoas portadoras de deficiência, tornando o acesso e a movimentação dessas pessoas bastante difícil e, em certos casos, até impossível (LEITE, 2007, p. 178)

A autora explica que a partir da Lei 10.048, regulamentada no Decreto 5296, estabeleceu-se a acessibilidade das Pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, obrigatoriamente, em todos os níveis da Federação. Já a Lei 10.098 destinou dotação orçamentária para adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas em edifícios públicos ou sob administração pública (LEITE, 2007).

A respeito de investimentos para construções acessíveis, Sasaki (2006) alerta “Mas, a preocupação da universidade em adaptar seus ambientes físicos tem sido tão tímida

quanto a preocupação em adaptar o acesso ao currículo e em preparar os professores dos cursos superiores.”

Sabemos que a despeito da legislação nacional voltada à acessibilidade física, os *campi* universitários brasileiros possuem ainda uma estrutura ineficiente.

Serviços, como transportes, só funcionam com regularidade nos dias úteis e comércios necessários à subsistência são raros. Cinema, museu e teatro são inexistentes. Os campus brasileiros não são autossuficientes; dependem ainda, e muito, das cidades em que estão localizados, embora muitas vezes voltem-lhe as costas. O termo cidade universitária não passa de uma aspiração que nunca se realizou. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 47)

Com estruturas que têm se configurado como um aglomerado de prédios com espaços repetitivos e, em geral, pouco atrativos (PINTO; BUFFA, 2009), as construções das universidades públicas no Brasil foram marcadas por edifícios que

independentemente de suas qualidades arquitetônicas exteriores, à medida que eram concluídos já estavam longe de poder cumprir suas funções frente às renovações curriculares, às dinâmicas atualizadas de ensino e pesquisa e às novas tecnologias de apoio didático que iam surgindo. Reformas e adaptações foram e ainda são as alternativas possíveis, porém, dispendiosas, para tentar amainar problemas e permitir que as atividades possam ter continuidade. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 65)

É nesse contexto de espaços físicos pouco acessíveis e novas demandas curriculares que o ensino superior tem se configurado na educação brasileira. Ainda com medidas paliativas e, por vezes, desatualizadas à luz da legislação nacional e do debate teórico que envolve a acessibilidade física, as universidades públicas se dividem entre iniciativas desajustadas e propostas que tentam ajustar os recursos financeiros disponíveis e as necessidades impostas, seja na construção de novos edifícios ou adaptação das estruturas existentes.

O que temos observado pesquisando a acessibilidade no ensino superior é que durante os anos 1980, poucas Pessoas com deficiência ingressavam nas IES, mesmo porque muitos ainda não tinham acesso à educação básica. Muitas dificuldades que enfrentavam e ainda enfrentam as Pessoas com deficiência impediam de usufruir o direito à educação, como o não-acesso a serviços de reabilitação, equipamentos e aparelhos especiais, ao transporte coletivo, ao próprio desconhecimento de seus direitos.

Conforme alerta-nos Miranda (2011, p.130) “Inclusão das pessoas com deficiência constitui-se em um grande desafio para a universidade, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes, tanto no espaço físico, quanto pedagógico e nas interações sociais”.

A despeito dessa prática, nosso estudo demonstra a existência de documentos na Legislação nacional e paraense, nos compromissos declarados nas políticas públicas, de que o ensino superior é direito também da Pessoa com deficiência e de que este direito não pode ser esquecido. Entendemos o ingresso de Pessoas com deficiência no ensino superior como mola propulsora para a consolidação de medidas legais para que essas Pessoas tenham acesso ao direito que lhes pertence.

3 ACESSIBILIDADE FÍSICA NA UFPA: com a palavra, os discentes

Nesta seção, perscrutamos as ações de acessibilidade física realizadas pela UFPA no *campus* de Belém, a percepção dos estudantes com deficiência sobre o que vem a ser acessibilidade física, sua contribuição para a vida acadêmica e sugestões que facilitariam a circulação desses estudantes na universidade.

Para tanto, no item 3.1, analisamos as informações prestadas pelo Departamento de Estrutura Física- (DIESF) da Prefeitura da UFPA em relação às obras de acessibilidade física desenvolvidas no *campus* de Belém, no período de 2009 a 2013, por meio de entrevista não-diretiva ao arquiteto da equipe de projetos da DIESF, como também na análise de documentos cedidos pela prefeitura e registros fotográficos.

No item 3.2, apresentamos as entrevistas realizadas com estudantes com deficiência, matriculados e cursando a graduação na UFPA, no afã de conhecer seus olhares acerca da acessibilidade física na universidade. Elencamos 10 questões em entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), aplicada em dia e horário, segundo a disponibilidade das Pessoas entrevistadas, com as respectivas assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido- (TCLE)- (APÊNDICE A).

Como trata- se de um estudo de caso, o interesse de nossa pesquisa, ainda que tenha semelhanças com outros casos, busca compreender a acessibilidade física no contexto da UFPA em suas diversas facetas.

Para a análise de dados, debruçamo-nos sobre o referencial teórico-metodológico a fim de compreender as informações prestadas em toda a sua dimensão contextual. Franco (2005), ao anunciar o debate acerca da análise de conteúdo, entende-a com suas

bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social da sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO, p. 10 e 11)

Toda mensagem tem informações sobre seu produtor/autor “suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.” (FRANCO, 2005, p. 21). A partir dessa concepção procuramos analisar as falas dos estudantes com deficiência com relação à acessibilidade física no contexto da UFPA.

Tomamos como princípio o conceito de *deficiência* para além do modelo médico, trazendo à luz a problematização de que

Deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 98).

De fato, a deficiência, por si só, não configura a impossibilidade de acesso aos bens construídos pela sociedade. Ao problematizar a ideia de *estigma*, Goffman (1988, p.6) esclarece que esse conceito, profundamente depreciativo, precisa ser entendido numa linguagem de relações. “Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso.”

Na relação corpo deficiente- ambiente com barreiras, faz-se necessário que os espaços sejam planejados a fim de que todas as pessoas possam utilizá-los de modo seguro, garantindo a equiparação de oportunidade entre Pessoas com e sem deficiência. Esse é o conceito de acessibilidade para Dischinger, Ely e Padaratz (2005), ou seja, que todos possam chegar a um mesmo lugar de forma independente. Da mesma forma Sasaki (2009) nos fala que o ambiente acessível deve agregar a maior gama antropométrica possível, lembrando que os espaços físicos devem ser projetados e construídos para usufruto de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, e não somente *para* elas.

Ao discutir mobilidade das Pessoas com deficiência, Pires (2010, p. 230) evidencia que “as classes sociais produzem e consomem os espaços de modo distinto.” Ou seja, o ambiente tem uma finalidade, um público-alvo, uma forma de demonstrar o (não) pertencimento de determinadas pessoas.

Muitos ambientes demonstram que a afirmação de Pires (2010) é verdadeira, dentre eles, a universidade. O ensino superior é espaço marcado como privilegiado, amiúde, inacessível a grande parcela da população

Entrar numa universidade pública por meio de vestibular, sobretudo nos cursos mais prestigiados, é tarefa árdua. Vencido esse grande obstáculo, os estudantes, no decorrer do curso, enfrentarão outros: prédios ‘provisórios’, instalações precárias, falta de equipamentos didáticos, às vezes, até de cadeiras e salas de aula desconfortáveis em muitos aspectos. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 141)

Como já expusemos (seção 2.1), as melhorias em instalações físicas, meios de transporte ou mobiliário das universidades são benefícios a todos que a utilizam, não apenas uma necessidade do estudante com deficiência. Nesses termos, essa pesquisa denota que

Até bem pouco tempo, o conceito de acessibilidade estava associado a pessoas com deficiência e, mais especificamente, àquelas que se locomovem em cadeira de rodas. A acessibilidade aos espaços de uma cidade, no entanto, pode estar associada a todos os diferentes grupos que compõem a cidade. (DUARTE; COHEN, 2007, p. 137)

O espaço é entendido aqui como construto social, espaço humanizado porque atribuído de significado pelos sujeitos que o utilizam (TUAN, 1983). Também nos ancoramos em Loch (2007), ao afirmar que a acessibilidade física está diretamente relacionada ao aprendizado dos estudantes.

Do referencial teórico ao empírico, procuramos sempre pôr em dúvida nossas (in)certezas, lembrando o que diz a metáfora de Bachelard (2003 *apud* VEIGA-NETO, 2012) sobre a casa que habitamos. Veiga - Neto (2012, p. 274) afirma a importância dos porões, onde estão as raízes em que se sustentam nosso conhecimento, mas também do sótão, que enobrece nossa imaginação, fazendo-nos rever certezas e fundamentos que consideramos “acima de qualquer suspeita”, ao que acrescenta “Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade!”.

Para nós, o espaço é local que informa arquétipos e preconceitos. Nossa tarefa é justamente descer aos porões para desencantar os estereótipos para que “de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269)

Compreendemos que ainda há muito a se discutir acerca da Pessoa com deficiência e seu acesso às mesmas oportunidades que as demais pessoas. Donnellan (2007, p. 84) afirma que “tendemos a inventar o conhecimento e fazer de conta que compreendemos mais do que realmente compreendemos. Parecemos incapazes de reconhecer que simplesmente não sabemos”

Estamos com Veiga - Neto (2012, p.278), quando alerta-nos acerca da necessidade de conhecer os porões e alicerces que sustentam nossas práticas educacionais. O autor nos desafia a ir aos porões e conhecer “como se formam historicamente as coisas que lá estão”. É para isso que fazemos pesquisa.

3.1 As ações voltadas à implementação da acessibilidade física na UFPA

Uma das maiores e mais importantes instituições da Amazônia, a UFPA conta com 12 *campi* no interior do estado do Pará, além da Cidade Universitária Profº José da Silveira Netto, localizada em Belém. A UFPA tem por objetivo

Um ensino superior de qualidade, com o compromisso de produzir ciência, disseminar o conhecimento e formar cidadãos capazes de produzir as transformações necessárias para o crescimento e desenvolvimento humano. (UFPA, 2014)

O *campus* da capital do estado fica localizado no bairro do Guamá e possui cerca de 40 mil transeuntes por dia, entre professores, visitantes, servidores técnico-administrativos e estudantes de cursos de pós-graduação e graduação. A UFPA foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Atualmente, a universidade é uma instituição federal de ensino superior organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação- (MEC), tendo por Reitor o Prof. Carlos Edilson Maneschy, eleito para o quadriênio julho 2009- junho 2013 e reeleito no quadriênio 2013-2017. (UFPA, 2014)

Em seus 57 anos de existência, a UFPA contou e conta com diversas obras de restauração e adaptação de prédios, novas edificações e vias de acesso no interior da instituição. Considerando sua amplitude, possui 200 hectares somente na cidade universitária em Belém, o que denota sua vasta extensão territorial.

A pesquisa, inicialmente, desejava acessar todas as obras de construção e adaptação dos prédios e circulação dentro do *campus*¹⁴ que promovessem a acessibilidade física. Estivemos na prefeitura do *campus* no período de novembro de 2013 a janeiro de 2014 em busca dessas informações, no entanto, nesse lapso temporal, não foi possível acessar esses dados devido à ausência de relatórios na prefeitura.

Também fomos informados que várias empresas realizaram as obras de acessibilidade física, portanto, a prefeitura teria de recorrer a essas empresas a fim de encontrar tais obras e reuni-las em um documento. Isso não foi possível devido ao grande volume de trabalho e reduzido quadro de pessoal na equipe de projetos.

Nesse ínterim, fomos informados pela DIESF que somente a partir do ano de 2009 as obras de acessibilidade física foram implementadas no *campus* da UFPA em Belém. Em virtude dessa informação, tomamos como base o período entre 2009 a 2013 para levantamento das ações de acessibilidade realizadas no *campus*.

¹⁴ Pinto e Buffa (2009, p. 47) diferenciam cidade universitária e campus, explicando que “campus” seria o termo mais apropriado para a realidade brasileira, porque representa um território fechado com administração independente e que abriga espaços de ensino, aprendizagem e pesquisa, com poucos serviços fundamentais. A cidade universitária seria uma pequena cidade, com toda a infraestrutura necessária à vida do estudante, o que não ocorre em nosso país, devido à precariedade do ensino superior. Por considerarmos importante essa questão e não negligenciarmos a nomenclatura designada pela UFPA, que ora escreve campus universitário, ora cidade universitária, adotamos ambas as expressões: campus e cidade universitária.

Sabendo da ausência de um documento contendo o levantamento das obras de acessibilidade física na universidade, dirigimo-nos à prefeitura do *campus* e realizamos uma entrevista não-diretiva com o arquiteto da equipe de projetos da prefeitura, por meio de um diálogo descontraído, utilizando essa técnica de pesquisa na qual

colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se na escuta, atento, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. (SEVERINO, 2007, p. 125)

A entrevista foi gravada com a permissão da Diretoria de Estrutura Física- DIESF da Prefeitura do *campus*, a qual indicou-nos o arquiteto a ser entrevistado em virtude de seu conhecimento acerca das obras realizadas no *campus* da UFPA em Belém. Também preservamos o nome do entrevistado porque não houve necessidade de sua identificação na pesquisa. Não apresentamos um roteiro de perguntas, apenas solicitamos ao arquiteto que nos relatasse as ações voltadas à implementação da acessibilidade física na cidade universitária prof. José da Silveira Netto- UFPA no período de 2009 a 2013.

Concomitante à entrevista não-diretiva, utilizamos registros fotográficos, de elaboração própria, para demonstração das construções/reformas citadas na fala do entrevistado a fim de uma melhor compreensão do leitor acerca das obras realizadas na UFPA- Belém, para promoção da acessibilidade física. Também utilizamos os documentos fornecidos pela DIESF que constam do levantamento de plataformas e elevadores do *campus* (ANEXO). Esses documentos¹⁵ ajudaram-nos na contextualização das informações.

Entre as principais ações voltadas à implementação da acessibilidade física no *campus* de Belém, foram-nos apontadas: construção de passarelas, rampas e instalação de plataformas e elevadores.

Atualmente, o *campus* de Belém dispõe de três tipos de passarelas: a passarela coberta TIPO 1 (passarela bi- apoiada, com pilares em ambas laterais), a passarela coberta TIPO 2-B (passarela engastada, com pilares somente em uma lateral) e a passarela descoberta TIPO 2-A (passarela sem cobertura). Em relação às passarelas, todas possuem piso tátil e, em algumas, guias para cegos.

¹⁵ Entendemos por documento todo objeto (livro, foto, edifício) que se torna suporte material de uma informação, seja oral, escrita, gestual etc., o qual transforma-se em fonte durável de informação. (SEVERINO, 2007, p. 124)



Figura 01- Passarela TIPO 1- Bi- apoiada.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.



Figura 02- Passarela TIPO 2-B- engastada.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.



Figura 03- Passarela TIPO 2-A- descoberta.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.

A DIESF apresentou-nos relatório do processo 311152/2010, cujo objeto é a contratação de empresas para a execução das passarelas, nos seus diversos tipos. Estimou-se a construção de 5.425 m² de passarelas, distribuídas como discriminado abaixo:

Tabela 6- Quantitativo de passarelas construídas em m² na cidade universitária Prof. José da Silveira Netto- UFPA

PASSARELAS	UNIDADE	QUANTIDADE	
		CONTRATADA	EXECUTADA
TIPO 1	M ²	5.000,00	NÃO APRESENTARAM ESSE DADO
TIPO 2-A	M ²	230,00	230,00
TIPO 2-B	M ²	195,00	195,00

Fonte: Diretoria de Estrutura Física da Prefeitura da UFPA, 2014.

Foram instalados corrimãos de ferro em algumas passarelas do *campus*, entretanto, enferrujaram rapidamente, dificultando seu uso como instrumento para apoio. Corrimãos de alto investimento, como o corrimão em aço inox, só chegam a ser utilizados no edifício da reitoria e, algumas vezes, na entrada de blocos de sala de aula prédios.

Quanto às rampas, todos os prédios novos as possuem. Nos edifícios mais antigos, foram feitas adaptações para sua implantação. A rampa da biblioteca central, por exemplo, foi uma das primeiras a ser construída no *campus* Belém. Ela foi motivada por ação do Ministério Público do Estado, o qual acionou a universidade e o então Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Pará- (CREA)¹⁶ para organizarem uma comissão para a construção da rampa.



Figura 04- Construção de rampa em edifício.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.



Figura 05- Rampas de acesso à Biblioteca Central.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.

Com relação às plataformas¹⁷ e elevadores, tivemos acesso ao levantamento da DIESF (ANEXO) dos equipamentos existentes, previstos e dos locais onde é necessária a instalação. Com base nessas informações, elaboramos uma tabela para melhor visualização:

¹⁶ O CREA-PA atualmente é denominado Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Pará.

¹⁷ Plataforma é uma estrutura, semelhante ao elevador, utilizada para acessar locais que não ultrapassem os 4 metros de altura.

Tabela 7- Elevadores e Plataformas na cidade universitária Prof. José da Silveira Netto-UFPA

EQUIPAMENTOS	SETOR		
	PROFISSIONAL	SAÚDE	BÁSICO
ELEVADOR EM FUNCIONAMENTO	1	0	1
PLATAFORMA EM FUNCIONAMENTO	0	3	3
PLATAFORMA SEM FUNCIONAMENTO	4	1	1
PREVISÃO DE INSTALAÇÃO DE ELEVADORES	2	2	2
PREVISÃO DE INSTALAÇÃO DE PLATAFORMAS	5	2	9
NÃO POSSUEM ELEVADOR/PLATAFORMA MAS EXISTE A NECESSIDADE	12	2	20

Fonte: Elaborada pela autora, 2014. Dados retirados da Diretoria de Estrutura Física da Prefeitura da UFPA.

Iniciativas têm sido percebidas no *campus* de Belém no sentido de promover a acessibilidade física das pessoas na instituição, conforme observamos no quantitativo de equipamentos existentes e previstos para instalação na UFPA.

Podemos inferir também que, amiúde, os prédios necessitam de equipamentos (plataformas e elevadores) para acesso aos pavimentos superiores e não há instalação ou manutenção dos já existentes. Isto se deve, segundo nosso entrevistado, a dois fatores: estrutura antiga dos prédios e alto custo de manutenção.

A dificuldade em realizar a adaptação dos prédios para a instalação desses aparelhos ocorre porque, em geral, não há espaço para a colocação desses elevadores. Isso acontece porque, à época em que o prédio foi construído, os edifícios não foram projetados para tal instalação. Portanto, é preciso estruturar a base do prédio para suportar a instalação dos equipamentos, o que resvala no alto custo financeiro. Essa implantação, segundo o arquiteto entrevistado, costuma ser quase tão onerosa quanto a construção de um novo prédio.

Em relação à inatividade dos elevadores, o arquiteto explica-nos que existe um cartel de empresas no ramo, o que dificulta e aumenta os valores para manutenção do equipamento. O gasto de energia também é apontado como “vilão” para o uso do equipamento. Sobre as plataformas, esclarece-nos que não existem empresas estruturadas atuando nessa área. Em

regra, por falta de manutenção dos equipamentos pela própria empresa criadora, ocorre o abandono dessas plataformas e sua inutilização por falta de assistência.

Mesmo diante de recursos escassos e demandas diversas, a prefeitura tem buscado desenvolver projetos que viabilizem o acesso de Pessoas com deficiência na UFPA. Esse empenho tem esbarrado, muitas vezes, na falta de recursos financeiros para continuidade de execução das obras.



Figura 06- Instalação de elevador em novo prédio.
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.



Figura 07- Plataforma na Biblioteca Central
Fonte: Elaborada pela autora. 2014.

A prefeitura desenvolveu uma proposta de sinalização para todo o *campus* no ano de 2013. O projeto não pôde ser concretizado por falta de verbas, o que ocasionou em sua modificação para atender apenas ao setor básico da UFPA, a qual também aguarda liberação do orçamentário.

Observamos que a própria prefeitura tem seus departamentos sinalizados por papel afixado nas paredes. A sinalização existente na UFPA- Belém é antiga, necessitando de atualizações e melhoramentos. Atualmente, a única sinalização existente é a horizontal, indicando vagas para Pessoas com deficiência nos estacionamentos. Como nosso enfoque não está na barreira de comunicação/informação, não nos detivemos a esse aspecto, porém entendemos importante mencioná-lo.

Verifica-se, portanto, que há iniciativas no sentido da promoção da acessibilidade física no *campus*. Algumas construções e reformas são efetivadas e outras propostas aguardam a autorização de recursos destinados à instituição. Como nos sinalizam Pinto e Buffa (2009), historicamente, as universidades brasileiras têm se estruturado de modo semelhante.

O estado desapropria ou, às vezes, ganha uma determinada área, geralmente distante da cidade, por ser menos onerosa, solicita a contribuição de alguns profissionais para

a elaboração de um plano e de um projeto arquitetônico, realiza solenidades, descerra placas e inicia as obras que, normalmente, duram pouco tempo. As verbas terminam e a obra de construção do câmpus para. Nova administração, novas esperanças, novas verbas e uma nova equipe, dessa vez, geralmente composta de docentes altamente titulados: um novo plano é realizado, novas metas são definidas. Realiza-se o que a verba permite. Fim da verba, fim da equipe, fim do plano e, quase sempre, fim de obras. Fim dos sonhos dos muitos envolvidos. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 47)

Sobre essa descontinuidade das obras, a UFPA passa por um processo de licitação das empresas candidatas. A empresa eleita para realização das obras procede à construção, feita aos poucos, a partir do pagamento das verbas liberadas para construção. Portanto, empresas diferentes podem fazer obras semelhantes dentro da UFPA, realizadas por etapas. Ao mesmo tempo, obras podem ser abandonadas, até que seja feito novo pagamento para continuidade da execução do projeto.

Ao problematizar o motivo para a falta de melhorias na estrutura física das universidades públicas brasileiras, Pinto e Buffa (2009) citam, entre os principais fatores, a efemeridade das políticas voltadas às reais necessidades sociais, científicas e culturais e à escassez de recursos financeiros. Os autores pontuam ainda que projetos e planos de edificações não faltam aos *campi* brasileiros, tampouco comissões de planejamento e prefeituras universitárias.

Não se trata de ver com saudosismos ingênuos a dramática situação contemporânea de verbas escassas para um número cada vez maior de estudantes e cursos, mas causa espanto a contradição entre formação, muitas vezes requintada, de quadros e profissionais e a incapacidade de tais instituições criarem espaços urbanos e edifícios mais adequados a seus propósitos. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 144)

É na estrutura rígida de poder das universidades que as comissões tornam-se cumpridoras de tarefas. Obviamente, há que se considerar o esforço feito pelas prefeituras e comissões de obras para construção e manutenção das obras nos *campi* universitários, com suas dificuldades de orçamento curto e questões políticas envolvidas.

Também mencionam Pinto e Buffa (2009) que se comparadas aos demais espaços para o ensino no país, as instalações das universidades públicas podem ser consideradas privilegiadas. Todavia, o que ainda encontramos no ensino superior são “edifícios que, ao serem inaugurados, já estão ultrapassados e apresentam problemas graves de construção, implantação e infraestrutura” (PINTO; BUFFA, 2009, p. 144)

Entre os problemas relacionados a prédios inaugurados recentemente, o entrevistado cita a construção de banheiros. Nos moldes da legislação nacional, a NBR 9050 estabelece a

construção de sanitários para Pessoas com deficiência dentro dos banheiros comuns; já o Decreto nº5.296 estabelece no Art.22 § 2º

Nas edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir pelo menos um banheiro acessível por pavimento, com entrada independente, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de modo que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004)

Pelo decreto, encontramos a necessidade de um banheiro, em cada andar, com entrada independente para Pessoas com deficiência. Ocorre que, muitas vezes, não há espaço para esse sanitário independente. Os engenheiros e arquitetos, mesmo após o ano de 2004, quando sancionado o Decreto acima citado, seguiram a NBR 9050/2000 e construíram boxes para Pessoas com deficiência dentro dos banheiros já existentes, contrariando o Decreto que apresenta a legislação mais atual. Portanto, há banheiros na UFPA sob as duas legislações: a NBR 9050 e o Decreto nº 5.296/2004.

Observamos que há ainda um olhar técnico por parte dos projetistas da universidade, os quais buscam obedecer aos preceitos da legislação nacional. Em seus projetos e construções, a equipe de engenheiros e arquitetos trabalha a partir do conceito de acessibilidade física como local de acesso exclusivo à Pessoa com deficiência física.

Foi a própria prática que levou a equipe de projetos a rever esse conceito de acessibilidade. O arquiteto da equipe de projetos explica que a guia para cegos, por exemplo, fora questionada por alguns idosos que frequentam o *campus*. Para eles, essa guia representa um entrave à circulação. Uma alternativa para essa questão foi pensada por arquitetos da instituição, com a instalação de corrimãos, para acesso tanto de Pessoa com deficiência visual quanto idosos ou pessoas com outras dificuldades de locomoção.

Vislumbramos uma preocupação da equipe, ainda que tímida, em promover o acesso a todos e não somente a um grupo de pessoas. Pensar em espaços para todos requer esforço conjunto, conforme explicam as pesquisadoras e arquitetas

A análise de espaços verdadeiramente inclusivos requer amplo conhecimento tanto das especificidades de acesso para diversos tipos de dificuldade quanto das difíceis interfaces entre essas especificidades de acesso. Isso ocorre, por exemplo, com algumas barreiras que facilitam o acesso de pessoas com cadeira de rodas, podendo se tornar, ao mesmo tempo, inviável ao acesso de um cego. (DUARTE; COHEN, 2007, p. 137)

Um novo edifício em andamento na cidade universitária de Belém, considerado um projeto acessível, é denominado pelos arquitetos como “bloco”. Este prédio será ocupado por

estudantes que hoje utilizam os prédios térreos localizados ao seu redor, no setor básico, os quais serão demolidos para construção de estacionamentos. O projeto do bloção conta com rampas na entrada, 9 elevadores, banheiros nos 5 pavimentos, com entrada independente para Pessoas com deficiência, corredores e portas largas para passagem de Pessoas com cadeiras de rodas.

Planejar prédios acessíveis desde a concepção do projeto mostra-nos que a participação de Pessoas com deficiência nesses espaços é realidade inegável. E essa presença requer a eliminação de barreiras e a garantia de uma ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais e sensoriais. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

A sentença da desvantagem social não é dada pela natureza biológica, nem por vontade divina, mas essencialmente pela ausência de estruturas sociais que valorizem a diferença e estimulem a convivência entre as pessoas. Esse processo rumo à inclusão não deve estar num futuro, mas no dia a dia da UFPA, pois

Se a sociedade inclusiva é um devir, a justiça, então, acontecerá somente amanhã, pois, afinal, não há como se reparar o mal que se fez ou que se faz àqueles que são encaminhados e mantidos sob o cativo do rótulo (TUNES, 2007, p. 55).

A aceitação de que hoje a Pessoa com deficiência é menos sacrificada do que fora, não atenua o fato de que permanecem em desvantagem, de que “quem escolhe o mal menor, escolhe o mal.” (TUNES, 2007, p.55)

Entendemos que a estrutura existente no *campus* da UFPA em Belém deve compreender a diversidade humana, viabilizando a acessibilidade física em novas edificações, como o bloção, mas também modificando as existentes, como blocos de sala de aula, laboratórios, anfiteatros e tantos outros utilizados por todos aqueles que circulam na universidade, a fim de que impedimentos corporais não signifiquem a exclusão de pessoas, inclusive aquelas com deficiência.

3.2 Concepção dos discentes sobre a acessibilidade física na UFPA

Ao abordar o processo de construção das universidades brasileiras, Pinto e Buffa (2009) destacam que havia uma intenção explícita de recrutar os melhores estudantes do país, a partir de estruturas físicas grandiosas e aparelhamento da elite dirigente.

Planejar, projetar e construir uma universidade nesse período significava uma oportunidade singular de projetar o ministério e, sobretudo, o governo. A

universidade, na sua definição e nos aspectos arquitetônicos e urbanísticos, não poderia deixar de ser a imagem desses anseios. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 51)

Dos anos de 1930 para os dias atuais, a expansão do ensino superior trouxe consigo marcas, tanto da escassez de recursos e aumento de vagas nos cursos, quanto a inclusão de estudantes dantes nunca vistos, ou pelo menos, não percebidos nas universidades. São negros, índios, Pessoas com deficiência e outras minorias que se fazem presentes nas instituições de ensino superior.

Dessa forma, a UFPA também conta com um universo de estudantes com deficiência. Entendemos que essa participação não pode passar despercebida na universidade, porque demanda novas concepções de ensino e também de espaço.

Por isso, nossa pesquisa teve o objetivo de ouvir esses discentes matriculados nos cursos superiores da UFPA, no *campus* de Belém, para compreender a percepção desses sujeitos em relação à acessibilidade física da universidade que fazem parte.

Entendemos que a presença física de Pessoas com deficiência na UFPA motivou essa pesquisa da mesma forma que consagrou a necessidade de escutá-las, de compreender seus olhares acerca da acessibilidade física existente na universidade. Como explica Triviños (1987, p. 27) “a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo”.

Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, fizemos um levantamento junto ao Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos- (CIAC) da UFPA dos discentes com deficiência que estudaram/estudam na UFPA nos últimos 20 anos. Assim, tivemos um total de 269 Pessoas. Destas, 146 tiveram ingresso a partir do ano de 2010.

Com base nesse quantitativo, refinamos nossa busca com estudantes que ingressaram na UFPA entre 2009 a 2013. Priorizamos a realização das entrevistas com estudantes matriculados e cursando a graduação, com diferentes tipos de deficiência. Esse recorte foi necessário uma vez que nossa pesquisa é de cunho qualitativo e, portanto, não busca analisar grande número de entrevistados, mas observar a diversidade de olhares sobre um mesmo tema.

Por se configurar um estudo de caso, os dados foram coletados em diferentes momentos e com uma variedade de tipos de informantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Dessa forma, essa pesquisa pretende a intercessão entre as informações teóricas e práticas, num complexo movimento de idas e vindas.

Portanto, essa dissertação abrange pontos conflitantes acerca de uma mesma questão, emergindo a divergência de informações necessárias por meio de diferentes informantes. Para tanto, selecionamos estudantes com deficiência que frequentam diferentes locais da UFPA, em virtude da localização de seus cursos.

Para compreender a percepção dos estudantes acerca da acessibilidade física na cidade universitária prof. José da Silveira Netto- UFPA, selecionamos 5 graduandos com deficiência para participação nessa pesquisa:

Tabela 8- Pessoas com deficiência entrevistadas na UFPA- *campus* Belém

PESSOA	SEXO	IDADE	CURSO	INGRESSO	SEMESTRE	DEFICIÊNCIA
A	Feminino	29	Arquitetura	2012	4º	Física- distrofia dos membros
B	Feminino	25	Odontologia	2012	2º	Física- Perda de 90% dos movimentos de rotação e elevação do braço esquerdo
C	Feminino	20	Medicina	2013	2º	Física- Tetraparesia
D	Masculino	21	Ciências Contábeis	2012	5º	Auditiva
E	Masculino	21	Engenharia da Computação	2010	7º	Auditiva

Fonte: Elaborada pela autora, 2014. Dados retirados do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos- (CIAC-UFPA)

Para cada entrevistado foram marcadas escutas em dia e horário apropriado para os participantes. No intuito de manter o anonimato, designamos letras do alfabeto para cada entrevistado, substituindo seus nomes.

As entrevistas foram realizadas tendo em vista o que esclarecem Lüdke e André (2012). Entre a entrevista padronizada ou estruturada, na qual o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica, e a entrevista aberta, que permite intervenções e adaptações a qualquer tempo, a entrevista semiestruturada apresenta-se com um esquema básico, permitindo ao entrevistador que faça possíveis adaptações.

Ao iniciarmos a elaboração do roteiro de entrevista, consideramos a seguinte questão essencial para a pesquisa

É possível que consideremos ‘problemas essenciais’ simples ‘questões secundárias’ e percamos nossos esforços inutilmente, atacando assuntos superficiais. Entretanto, mantemos intocáveis os tópicos que deveriam consumir nossas energias. (TRIVIÑOS, 1987, p.16)

Para a coleta de dados, a entrevista pareceu-nos coerente nessa pesquisa uma vez que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34)

Lüdke e André (2012, p. 35) citam que “o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”. Elegemos como instrumento para registro de dados a gravação, em virtude da possibilidade de registro da riqueza de expressões orais e pausas, presentes nas falas dos entrevistados, e tão importantes para compreensão das informações prestadas. Dessa forma também foi possível observar melhor a Pessoa entrevistada, dando-lhe toda a atenção durante as gravações.

Procuramos pôr em dúvida conceitos que aparentemente estão solidificados e decidimos esmiuçar ideias, percepções e valores nas falas dos participantes. Na elaboração das categorias, Franco (2005, p. 59) expõe dois caminhos que podem ser tomados: o de categorias predeterminadas em função de uma resposta específica do observador- categoria *a priori*; ou o caminho das categorias que “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas”.

Dessa forma “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2005, p. 60). Partimos das respostas dos entrevistados para a elaboração de categorias, analisando-as juntamente ao referencial teórico-metodológico.

Uma questão essencial buscou a compreender a própria **percepção dos estudantes sobre acessibilidade física**. Para alguns entrevistados a acessibilidade física é a promoção de espaços para Pessoas com deficiência, conforme observamos no discurso de D e E:

Quando eu penso em acessibilidade física, na hora, eu penso na deficiência física da pessoa. Se exigem de um espaço acessibilidade, eu penso logo na deficiência física. Eu acho que ficou uma coisa estereotipada, talvez, por causa de esclarecimento. Penso em rampa, elevadores, esses tipos de aparato que amparem pessoas com deficiência física, limitações físicas. (D)

Um lugar acessível, pra uma pessoa com deficiência auditiva como eu, seria um lugar tranquilo que me possibilita comunicar com as pessoas, sem que haja barreiras, como por exemplo, ambientes extremamente barulhentos, com obras ao lado, como acontece na UFPA, em muitos casos. Também com interferência de outras pessoas

ao redor que não estejam se comunicando comigo, que fazem com que dificulte a minha comunicação com outras pessoas, porque eu não escuto o que as pessoas que estão falando comigo querem dizer, eu escuto vários barulhos e dificulta. Não é que seja um local ideal, mas um local que não apresenta barreiras. (E)

Permitam-nos uma observação breve, porém, essencial para o entendimento das falas citadas acima. A Pessoa entrevistada, denominada aqui D possui deficiência auditiva, do mesmo modo que E. Entretanto, D não possui qualquer recurso que evidencie sua deficiência. Sua perda auditiva lhe possibilita uma comunicação razoável a ponto de termos que interrogá-lo acerca de qual seria sua deficiência. Já o entrevistado E utiliza aparelho auditivo e nosso diálogo demandava muitas pausas e boa dicção da entrevistadora.

Acerca desses dois casos de Pessoas com deficiência, lembramos a diferenciação que nos faz Goffman (1988) acerca dos desacreditados e desacreditáveis.

Para Goffman (1988), uma pessoa é desacreditada quando seu defeito é aparente, é percebido logo no contato visual, ao passo que a pessoa é desacreditável quando a diferença não está imediatamente aparente, não se tem dela um conhecimento prévio ou a pessoa não sabe que os outros a conhecem. Nesse caso

Devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser normal, quase todos os que estão numa posição em que o encobrimento é necessário, tentarão fazê-lo em alguma ocasião. Mais ainda, o estigma do indivíduo pode estar relacionado a questões que não convém divulgar a estranhos. (GOFFMAN, 1988, p. 66)

Portanto, observamos em D o desacreditável, o que garante o benefício da dúvida e do não pertencimento à categoria de Pessoas com deficiência, ainda que provisoriamente. Para E, a situação é do desacreditado, pois sua limitação e uso do aparelho auditivo não lhe permite o “encobrimento” da deficiência.

Tal distinção fica clara no depoimento dos estudantes. Enquanto E coloca-se na posição da Pessoa com deficiência “Um lugar acessível, pra uma pessoa com deficiência auditiva como eu(...)”. Além de se inserir no rol das deficiências, o discente percebe a acessibilidade física a partir de suas necessidades auditivas, o que nos leva a crer que acessibilidade física não é um conceito universal, estanque, mas abordado a partir da experiência trazida pela deficiência do sujeito. O estudante apresenta deficiência auditiva, o que lhe impõe o olhar da acessibilidade a partir do ambiente livre de barreiras comunicacionais e não físicas.

Para D, a acessibilidade diz respeito às Pessoas com deficiência física o que não lhe insere no grupo-alvo. Esse acesso representa construções específicas para essas pessoas,

estereotipadas, mas que não se apresentam semelhantes ao estudante entrevistado, ainda que ele seja também deficiente.

O fato da acessibilidade física demarcar o território da Pessoa com deficiência remete-nos à ideia de que “Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.” (GOFFMAN, 1988, p.5). O espaço que informa, também desenha o perfil dos que nele transitam, estabelecendo fronteiras e pilares de segregação social, mas também, física.

A ideia da acessibilidade física também vem conjugada à espaço sem barreiras físicas, tanto para Pessoas com deficiência quanto não deficientes. Essa constatação é vista na fala dos demais entrevistados.

Acessibilidade é um lugar onde todos possam frequentar, sem constrangimento, sem aproveitar daquele jeitinho brasileiro ‘vem cá, me dá licença, me ajuda aqui!’. Tem um rapaz na rua de casa, que ele é até do basquete, e aí, eu conversando com ele, falei assim ‘poxa, você fica na parada do ônibus todo esse tempo e ninguém te ajuda’, porque os ônibus não paravam pra ele, com elevador quebrado. Aí ele disse ‘o ruim é quando tá engatado e eu caio’. (B)

É a facilidade de deslocamento para todas as pessoas. É terreno plano, sem muitos sobes e descas, sem rampas muito íngremes. É isso. (A)

Eu acho que é quando um portador de deficiência tem o direito de livre acesso, de ir e vir, e ter acesso a todos os lugares que as pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência têm acesso. Acho que o que torna um lugar acessível é a estrutura física do local que permite com que a gente que tem um pouco de dificuldade de acesso possa frequentar e usufruir os mesmos direitos que as pessoas não deficientes têm. (C)

O pensamento aqui volta-se ao coletivo humano, cheio de necessidades específicas, desiguais, de direitos de dessemelhança. Essa igualdade de direitos por meio do acesso físico torna-se essencial à medida que compreendamos a efemeridade da nossa condição de “normais”, sabendo que

Todos nós, de algum modo e segundo nossas próprias capacidades funcionais ou mentais, deparamo-nos com barreiras relacionadas ao movimento, às comunicações e ao alcance de compreensão de mensagens, instruções ou instrumentos. (DUARTE; COHEN, 2007, p. 155)

Em relação às **sensações de prazer nos espaços físicos da UFPA**, perscrutamos que locais eram convidativos aos estudantes com deficiência na universidade e por que esses ambientes traziam essa sensação a eles. Alguns entrevistados relacionaram o prazer à facilidade de acesso

Eu gosto muito da Biblioteca Central- (BC). Eu gosto do acervo de livros, do ambiente, das pessoas que atendem a gente. Eu gosto também do fato de pra termos acesso a ela terem rampas e possibilitar que nós tenhamos acesso a toda a infraestrutura do local. (C)

O lugar que eu mais gosto da UFPA é a BC, porque a biblioteca é um espaço amplo, onde pode ficar à vontade, não tem muito barulho. É respeitado aquele local. A facilidade desse local, eu acredito que ela seja compatível com um padrão de acessibilidade porque tem rampas e o elevador, agora, não posso te dizer se tá funcionando, mas tem, aquele elevador tá acoplado perto do banheiro. A biblioteca é um local respeitado, onde tem silêncio, pode sentar lá, pode pegar um livro e o espaço é confortável. Então, o lugar que eu mais gosto de ficar na federal é a BC. (D)

Prazer? No caso, são as áreas mais ecológicas, a parte das árvores. Porque o terreno é mais plano, é um ambiente mais natural. É o que eu gosto. (A)

Os locais prazerosos estão ligados também ao contato com a natureza. O prazer está ligado ao descanso e vem ao encontro do que deveria ser a cidade universitária, comunidades com muito verde, um rio ou lago, sempre remetendo à natureza, à espacialidade bucólica. (PINTO; BUFFA, 2009)

Para nós, essa motivação para o contato com a natureza representa também uma tentativa de isolamento. Mesmo sendo locais abertos ao público, o olhar não está voltado especificamente a alguém. Entendemos que o local prazeroso para os estudantes entrevistados é aquele em que não são observados, não são postos à avaliação de outras pessoas

Sorveteria, que é um ambiente que eu posso me comunicar com meus amigos e, ao mesmo tempo, descansar, entre as minhas atividades. E os lugares que a gente tem um pouco de contato com a natureza, que seriam as árvores que ficam próximo do rio, mas não necessariamente o rio em si, mas um lugar agradável. Porque relaxa, principalmente, a minha mente. (E)

Prazer em frequentar? A BC, eu acho ela interessante. Não acho acessível. Não acho. (B)

(Pergunto por que tem prazer em frequentar a BC?)

Porque ali é calmo, um lugar onde todo mundo ali tá com um propósito, sem te olhar, sem querer saber de fato...(pausa). Eu não gosto muito desse olhar de crítica... a gente acaba se olhando muito... ou porque tu tá gordo, ou porque tu é isso ou porque tu tem a bunda grande, isso me incomoda, sabe? Isso incomoda. Não é o meu braço, não tem nada a ver com isso. Às vezes eu passo e a pessoa olha meu braço e a cicatriz e... já teve até absurdos, um homem no posto de gasolina que ele meteu o dedo assim e passou... (ela faz o gesto no braço) e ele disse 'é grande, né?' Sabe? Absurdo, a pessoa olha a cicatriz... sabe aquela sensação de dor quando tu vê alguém que se machucou? Eu sinto muito isso na cara das pessoas. E o primeiro contato quando eu tô assim, de blusa de alcinha, a pessoa não me olha... ela fica olhando pra cicatriz, até eu falar o que foi, até ela matar a curiosidade dela. Acho que provoca muito a curiosidade. (B)

Chamou-nos atenção o episódio narrado por B, a respeito da fixação de uma pessoa sobre sua cicatriz- motivada por tratamento de câncer. Segundo Goffman (1988), o estigma que envolve as abominações do corpo - deformidades físicas- possui como característica sociológica marcante o fato de que

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode- se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.(GOFFMAN, 1988, p.7)

Portanto, o corpo cicatrizado imprime em si as marcas de uma segregação que pode ser à primeira vista ou velada. Inferimos que B teme uma exposição, portanto, opta por espaços neutros, conforme notamos nessa fala

O RU eu acho um bom lugar, eu acho muito divertido, acho que todo mundo ali interage de alguma forma. O RU é um lugar onde todo mundo socializa, pelo menos eu acho que deveriam socializar. Ali, pessoas de diversas rendas estão. Tem o rico que tá comendo ali porque tá querendo socializar com os amigos. Não é pela comida gostosa, não é nada por isso, tão ali simplesmente pelo fato de socializar, e ali é todo mundo igual, sabe? Todo mundo pagou um real. Quem tem um pouquinho mais comprou um refrigerante, mas não quer dizer muita coisa, só isso. Possibilita essa igualdade, todo mundo espera na fila, todo mundo que tem um amigo, furou a fila, tem isso. Mas tudo é respeitado, você é respeitado ali, nunca vi um desrespeito com alguém. É um lugar onde todo mundo se respeita. Não tem nada agressivo, nada ofensivo, nada 'olha, o fulano, o sicrano'. Não tem isso. (B)

As pessoas com estigma corporal buscam a convivência com as pessoas normais com as quais têm uma relação cotidiana pois crêem que estas não colocarão em evidência sua incapacidade. A cisão entre mundo do indivíduo em lugares públicos *versus* lugares retirados, revela a separação entre a deficiência exposta e aquela que se pode ocultar. (GOFFMAN, 1988)

Ainda na fala de B, observamos a sensação do prazer do espaço universitário como local privilegiado

Eu acho a universidade muito bonita! Ficar ali na beira do rio, dá pra viajar de várias formas, quem sabe? E aí eu fico assim, às vezes, me questionando muito sobre o que tem do outro lado do rio. Tem tanta gente ali do outro lado do rio que não vem pra cá. Não vem pra cá, não porque quer, é porque nunca vai ter a possibilidade, sabe?! E aí, quando eu olho aqui do meu redor, que eu vejo que tem gente aqui do Guamá, gente passando pra caminhar, eu fico 'cara, olha só!' Eles devem tá olhando pra gente assim...olha, eu queria ta aí e eu não tô... (*B leva a mão no queixo*). Não vem da política daqui, vem das outras políticas, mas vou impossibilitar isso. Às vezes eu paro e questiono muito essas coisas, sabe? Eu tenho muito essa questão, não é social, eu sou muito realista pra isso. É um privilégio! Não vamos desmerecer isso porque é um privilégio. Todo mundo estudou e se esforçou pra tá aqui de alguma

forma. Não existe um curso que você tenha feito que não tenha sido pelo menos um concorrente, você teve alguém pra você lutar. E a pessoa estudou e se esforçou pra tá aqui. Eu acho que é um mérito muito bom. (B)

Sabemos que as instituições de ensino superior no Brasil iniciaram suas atividades em espaços destinados à elite do país.

O campus tornava-se o território de privilegiados: local destinado à formação de dirigentes, à pesquisa e à produção científica sem a interferência nefasta das cidades. Nascia, assim, um novo território independente, calmo, agradável e completamente equipado para cumprir seus objetivos. (PINTO; BUFFA, 2009, p.41)

Ao relacionar estudos entre educação superior e organização do espaço universitário, Pinto e Buffa (2009) fazem uma avaliação crítica acerca da inadequação de edifícios para fins universitários, os quais renegam, muitas vezes, as diversas formas de sociabilidade dos espaços e a dinâmica dos processos pedagógicos existentes no ensino superior. Afirmam ainda que espaços universitários reproduzem, muitas vezes, formas de acumulação capitalista, locais marcados pela violência contra trabalhadores, moradores locais e também contra a natureza.

A UFPA fica situada no bairro mais populoso da capital, com moradores, predominantemente, de baixa renda. É comum observar a presença da comunidade no *campus*, seja realizando a caminhada matinal ou valendo-se dos serviços gratuitos oferecidos. O *campus* mantém uma relação imediata com a estrutura urbana, ora interagindo com o bairro, ora isolando-se dele.

Entre privilégios e desvantagens, Pires (2010, p. 231) exorta-nos que

A vulnerabilidade está associada a segmentos sociais cujas diferenças se convertem em desigualdades em razão de condições políticas, culturais, econômicas, sexuais ou educacionais.

Nesse grupo de vulnerabilidade, encontramos os moradores do entorno do *campus*, mas também os próprios estudantes com deficiência.

A sensação de território privilegiado, do *campus* como espaço de conquista e vitória de B, faz-nos perceber que a linha imaginária que separa desafortunados e vencedores também é desenhada pelos muros da universidade. O espaço mais uma vez marca o lugar das pessoas, de (não) pertencimento.

Analisando as sensações dos discentes em relação aos espaços da UFPA, lembramos o que ensinou Bachelard (1993, p. 24) “Mas quantos problemas conexos se quisermos

determinar a realidade profunda de cada uma das nuances do nosso apego a um lugar predileto!”. A nossa relação com o espaço, segundo o autor, ocorre de acordo com as dialéticas de vida, nossos pontos de vista que revelam os valores do espaço que habitamos, dentro e fora de nós mesmos.

No tocante à **facilidade de acesso na UFPA**, os estudantes entrevistados exemplificaram locais que permitiam a circulação satisfatória.

A sala de aula mesmo, o próprio pavilhão. Por exemplo, pra mim, se eu quiser sair da sala de aula pra ir à BC, que é um lugar que eu gosto de ir, à pé, demoraria uns 10 minutos. Então, o local mais acessível pra mim é a sala de aula, o local onde eu estudo. Eu acho que esse é o mais acessível na UFPA. Pela questão de que é mais próximo da estação de ônibus, porque daqui pra biblioteca (BC) é muito distante. Mais pra lá, pro lado do básico, só passa um ônibus, dois ou três ônibus, mais ou menos, isso no portão 2. Ainda tem mais um portão lá na frente, que é mais inacessível, inclusive lá, tem o RU do básico, onde tem muitas pessoas que estudam mais próximos de lá. Elas têm um pouco mais de facilidade mas alguns cursos não são nem perto daqui nem perto de lá, ficam assim, no meio. Então, é uma questão difícil de ponderar, nesse sentido de acessibilidade. (D)

A biblioteca, tanto a biblioteca setorial- do curso- quanto a Central, são ambientes em que nós podemos ir e passar um bom tempo sem ter problema, estudar e, às vezes, até conversar um pouco sem que atrapalhe uns aos outros. É bem interessante. (E)

(pergunto se é de fácil acesso na parte interna, externa ou em ambos os lugares)

Dentro da biblioteca. Pra entrar na biblioteca é um pouco complicado dependendo da pessoa. Primeiro porque a BC fica longe do meu curso e a biblioteca setorial fica um pouco escondida das pessoas. Na verdade, pra você saber que existe biblioteca setorial você precisa da ajuda de outros alunos, é pouco divulgado. Ela fica em um edifício anexo que é totalmente ocupado por laboratórios e esses os laboratórios não são utilizados pelo curso em si, eles são utilizados por professores, etc. Pra você ir na biblioteca, você tem que sair do ambiente das aulas, das salas de aula, pra você ir lá. (E)

Para D e E, os locais de fácil acesso são aqueles que configuram uma relação tempo- espaço. Esses locais seriam de uso simplificado, por não exigirem grandes deslocamentos dos estudantes e, conseqüentemente, minimizarem o desperdício de tempo. A chegada até a BC representa um entrave para esses estudantes, porque encontra-se distante dos blocos de salas de aula. Entretanto, essa dificuldade não chega a representar um impedimento para o uso do local.

A biblioteca central também foi citada como de fácil acesso para C, no percurso externo.

A Biblioteca Central, sim. Eu tenho que andar um pouco, porque o nosso prédio fica um pouco longe (o Instituto de Ciências Biológicas- ICB). Aí, durante todo o percurso eu tenho rampas onde eu posso tá utilizando. Então, eu considero que a

caminhada, o local por onde eu ando pra chegar até lá é de um fácil acesso. Permite que nós tenhamos um fácil acesso porque tem várias rampas, o chão é bem estruturado, não tem nenhum tipo de perigo de cair e eu acho que permite que nós tenhamos segurança e acesso ao mesmo tempo. (C)

Desse modo, a BC passa a ser um local de fácil acesso, vista sob a perspectiva do caminho feito para chegar até lá. Aqui, a relação tempo-espaco parece não ser essencial, porque mesmo distante do bloco de salas de aula, possui a facilidade de acesso relacionada à segurança na rota percorrida.

Há, ainda, o posicionamento da ausência de locais de fácil acesso no *campus* da UFPA em Belém, como observam A e B:

Não existe, não existe mesmo! Primeiro que todas as vias, todas as passarelas, não têm um fim lógico. Elas vão parar ou numa calçada um pouquinho maior, como é no caso daquela passarela que começa do lado de filosofia e vai parar em lugar nenhum. E a pessoa que vai pra lá, pro instituto de filosofia, como é que faz? Se for um cadeirante ‘ai, me ajuda aqui a descer?’. Não tem acessibilidade! Acessibilidade daqui é a pessoa andando no sol, no asfalto, na pista, no meio dos carros. (B)

No caso, todo lugar daqui é de fácil acesso, mas não tem um assim que marque. Olha, assim, eles são de fácil acesso porque resumindo assim, eu consigo usar. Mas poderia ter algo melhor, como a questão que eu falei... muito sobe e desce, muita rampa íngreme, isso prejudica mas ainda assim eu tenho conseguido frequentar todos os lugares. Todos os que eu já frequentei são de fácil acesso. (A)

Muito embora a participante A sugira a existência de locais de fácil acesso na UFPA, não há uma referência a um local que apresente tais características. O que ocorre na fala da estudante é uma sequência de elementos que tornam os espaços inacessíveis. Identificamos uma clara demonstração de esforço pessoal para uso da estrutura da universidade, quando cita “eu consigo usar” e “eu tenho conseguido frequentar”.

A facilidade de acesso, para alguns autores, representa uma acessibilidade completa, composta por uma “rota acessível” enquanto

percurso livre de qualquer obstáculo de um ponto a outro e compreende uma continuidade e abrangência de medidas de acessibilidade, ou seja, para que um museu seja considerado realmente acessível, de nada adianta, por exemplo, assinalar a existência de uma rampa e de um balcão de atendimento com altura adequada se, entre um e outro, existir um acesso com roleta ou uma porta giratória (DUARTE; COHEN, 2007 p. 142 e 143)

Sob esse aspecto, alguns locais citados pelos entrevistados como “de fácil acesso”, como a BC, apresentam problemas quanto à acessibilidade. Portanto, há que se questionar até que ponto esses locais oferecem a estrutura adequada para seus usuários.

Analisando as **implicações das barreiras físicas na vida acadêmica**, desejávamos conhecer de que maneira a dificuldade de deslocamento poderia ter (ou não) impedido/dificultado a participação dos estudantes com deficiência em atividades acadêmicas.

Para A, houve momentos de dificuldade no *campus* de Belém que impediram sua participação como estudante

Já, já aconteceu. Era porque como eu faço arquitetura, tinha uma matéria que a gente tinha que sair pra observar a paisagem, várias coisas a gente tinha que observar. E nisso, a turma tinha que andar muito porque foi pra vários lugares da federal. E eu, como tomei conhecimento de que a gente tinha que andar muito, eu não participei dessa aula... e foi bem chato, assim... porque era uma aula prática e eu precisava daquilo e eu não fui porque tinha que andar muito e, tanto os alunos, como dizem, né, normais, reclamaram, que tiveram que andar muito, imagina eu?! Foi no primeiro e no segundo semestre. (A)

Buscamos observar o olhar desses estudantes em movimento, no deslocamento de um ponto a outro. A questão do acesso é dificultada quando A relata a necessidade de explorar o espaço da universidade, saindo um pouco de sua rota convencional. Nesse momento o ambiente torna-se obstáculo, pela amplitude do local. Sobre atividades que extrapolem o ambiente das salas de aula, os autores escrevem

Como sabemos, a atividade de ensino pode ocorrer em qualquer lugar. Os exemplos são muitos. Entretanto, num campus universitário, a ausência de espaços apropriados dificulta a realização de atividades extracurriculares, como artísticas e de extensão, que geralmente dão personalidade à população acadêmica e são importantíssimas para a formação do cidadão. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 141)

Para E e B, não houve barreiras na realização de atividades acadêmicas, como concluímos nas falas abaixo.

Dentro da UFPA em si, não. Primeiro, porque no meu curso basicamente é totalmente centrado no *campus* profissional. Então, nós não temos interação com outros *campi*. Então, o deslocamento, dentro da UFPA, é muito tranquilo pra mim. Basicamente, eu só preciso me locomover a pé, no instituto, pra realizar minhas atividades. (E)

Não. Por conta de que a minha própria deficiência não se enquadra. Pra mim ela não me dificultou, nesse aspecto. Como eu te falei, a única dificuldade que eu acho que a minha deficiência realça assim, que ela vai gritar, é quando eu vou tentar subir nesse ônibus, que eu odeio esse circular! (risos) Eu odeio, eu só subo pela frente. Pode ter uma fila imensa, mas eu tenho que subir pela frente, questão mesmo de segurança, pra eu não me machucar. Porque se eu cair, eu posso quebrar meu braço, então eu tenho essa segurança comigo. Eu tenho que ir pela frente, porque a frente é mais baixa que por trás. Eu entro e vou falando 'peraí que eu só me seguro com um, o outro é só enfeite'. Eu tenho que me identificar. (B)

O fato de não ter sido mencionada alguma dificuldade para acesso às atividades esportivas, culturais, seminários, também demonstram, como na fala de E, que o estudante não compreende essas atividades como parte da vida acadêmica. As atividades citadas envolvem apenas as salas de aula e laboratórios, localizadas no mesmo instituto.

Para B, o impedimento não acontece porque sua deficiência não representa dificuldade de locomoção. Entretanto, ao tentar acessar o ônibus circular, que lhe permite o deslocamento para alcance de atividades em pontos distantes dentro do *campus*, B informa o desconforto para tal ação.

De alguma forma, o acesso de B é possível mediante a exposição de sua deficiência. Acerca desse fato, Goffman (1988) explica que a pessoa

pode voluntariamente revelar-se, transformando, portanto, radicalmente a situação de um indivíduo que tem informações a manipular na de alguém que deve manipular situações sociais difíceis, transformando a situação de uma pessoa desacreditável na de uma pessoa desacreditada. Uma vez que a pessoa que tem um estigma secreto dá informações sobre si, pode-se entregar a qualquer uma das ações, anteriormente citadas, ao alcance de estigmatizados conhecidos como tais, podendo isso explicar, em parte, a sua política de auto-revelação. Um dos métodos de revelação é o uso voluntário, por um indivíduo, de um símbolo de estigma, um signo extremamente visível que revela o seu defeito onde quer que ele vá. (GOFFMAN, 1988, p. 87)

A revelação de seu “defeito” é a porta de entrada para garantir seu direito de acesso ao ônibus de modo não convencional, ou seja, pela porta da frente. A Pessoa passa a manipular situações de desvantagem que precisam ser utilizadas para seu benefício no cotidiano.

Segundo D e C, apesar das barreiras físicas, é no esforço pessoal que se garante a participação em atividades acadêmicas

Eu tenho uma experiência que, há mais ou menos 3 meses atrás, 3 a 2 meses, ocorreu uma palestra que tinha duração de 3 dias, mais ou menos. Essa palestra era no hangarzinho¹⁸, que fica lá pro outro lado também. Aí a gente não pode ter a desculpa que tá com preguiça de ir, porque tem ônibus. Só que o ônibus demora muito, uns 10 minutos, quando tu tem sorte. Então tem que andar mesmo e essa distância te desanima um pouco mas não chega ao ponto de te fazer desistir. Mas é uma constatação a nível amostral, porque vai pouca gente. De um número de 40 alunos da minha sala, eu só vi 15, 20... então, isso é uma limitação, pode ser. Essa distância dificultou mas não me fez desistir de chegar no local por conta do peso da palestra que ia garantir a carga horária, essas coisas que a gente tem que acumular durante o período acadêmico, um determinado número de horas, em palestras, minicursos. Então a maior pressão foi em conseguir essas horas. (D)

¹⁸ O Centro de Convenções Benedito Nunes da UFPA é chamado pelos estudantes de hangarzinho, fazendo alusão à uma obra conhecida em Belém pela beleza e imponência, o Centro de Convenções da Amazônia- Hangar.

Ah, não. Porque eu tento não olhar pra dificuldade, eu tento superar. Então, mesmo quando eu tenho provas, algumas provas são feitas no segundo andar, então eu acabo subindo as escadas mesmo que me canse e que me traga algumas dores, às vezes (risos), eu faço sempre esse esforço, eu tento sempre não fazer com que essas pequenas dificuldades me atrapalhem de obter o conhecimento que eu preciso no curso.

(pergunto onde encontra essa força para superar os obstáculos)

Acho que a vontade de continuar estudando e adquirir conhecimento pra poder exercer a profissão. (C)

Para a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde- (CIF), movimento que contou com a participação de Pessoas com deficiência e diversos movimentos sociais, barreiras são “os fatores ambientais cuja presença ou ausência limitam o funcionamento de um indivíduo e criam a deficiência” (DINIZ, 2012, p. 47).

Nesta senda, a CIF caracteriza deficiência

pelo resultado de um relacionamento complexo entre as condições de saúde de um indivíduo e os fatores pessoais e externos. É um conceito guarda-chuva para lesões, limitações de atividades ou restrições de participação. Denota os aspectos negativos da interação entre o indivíduo e os fatores contextuais. (DINIZ, 2012, p. 48).

Na inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior, vemos ainda a dificuldade de participação dessas Pessoas nas atividades que constituem o currículo do curso universitário. Na fala de C, fica clara a separação entre o deficiente e a barreira física. Na entrevista, C parece compreender que não consegue alcançar as tarefas propostas devido sua deficiência e não na relação entre ambientes inacessíveis e corpo com deficiência.

(Falando sobre os blocos de aula) A maioria deles possui a estrutura bem adaptada, possui rampas, por exemplo. O que eu não gostei muito com relação aos prédios do meu curso, em particular, é que, como não instalaram ainda o elevador nos prédios, então as minhas aulas tiveram que ser remanejadas pro primeiro andar. Consequentemente, a minha turma acabou sendo prejudicada no primeiro semestre porque como... (pausa). Há aquele caso da inclusão: eu tenho que estar com a minha turma, eu tenho que estar incluída na turma, sempre. Então, o que houve: como eles passaram as aulas pro primeiro andar, nós acabamos perdendo algumas aulas práticas nas quais seriam necessárias o uso de alguns aparatos que só possuem no laboratório que ficava no segundo e no terceiro andar. Então, com isso, a gente acabou, por exemplo, perdendo algumas aulas práticas que seriam necessárias pro aperfeiçoamento do nosso conhecimento. Teve algumas aula que tiveram que adaptar, mudar alguns instrumentos, mudar até mesmo a condução da aula, dos assuntos e tiveram algumas aulas que nós não pudemos ver que a turma “X”, no caso, que também iniciou agora, no mesmo semestre que a gente, eles fizeram essas aulas e nós não pudemos ter. Pra estudar eu frequento três prédios e também tenho aulas na FAMED (Faculdade de Medicina), que fica em frente à Santa Casa, na Generalíssimo. Na FAMED eu tenho toda a infraestrutura necessária: eu tenho rampas, elevadores, que me permitem ter o acesso a todo o local, todos os locais. Só que, com relação aos outros 3 blocos, apenas um, que fica no *campus* da federal, eu tenho o livre acesso. Nos outros dois, onde ficam os laboratórios e as outras salas

onde a gente usa os materiais mais específicos, durante as aulas práticas, é que nós não pudemos ter acesso, nem eu, nem a minha turma. Aí, assim, eu fico um pouco... eu me sinto um pouco triste porque eu sinto que eu tô prejudicando os demais alunos da minha turma. (C)

A culpa sobre a Pessoa com limitações prevalece no discurso de C. Sua inclusão acaba excluindo os demais estudantes de atividades essenciais do currículo do curso. A história proferida acima demonstra o desconforto que sua presença trouxe à turma, a situação desfavorável que a estudante trouxe à turma.

O ensino superior no Brasil teve início no século XIX, com cursos isolados. Na primeira metade do século XX, os cursos oferecidos nas universidades formavam os quadros profissionais para o Estado: cursos militares, medicina, química, economia política e produtores de bens simbólicos música, desenho, história e arquitetura. A formação nas universidades pretendia o preparo das elites do país. (PINTO; BUFFA, 2009)

Os edifícios da UFPA datam da década de 1960. Nesse momento histórico, o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior não era fato possível. Portanto, grande parte das edificações do *campus* não é apropriada ao acesso de Pessoas com impedimentos, porque não foram pensadas contando com a presença delas, observando as possibilidades de uso de Pessoas com deficiência nos espaços da instituição.

Da mesma forma, ainda hoje é possível verificar a dificuldade de C no uso de um dos blocos de aula. Não pretendemos ignorar a existência da deficiência em si, enquanto um fenômeno biológico, mas evidenciamos a deficiência que passa a representar uma situação de desfavorecimento, de exclusão, a partir da estrutura física inadequada. A ênfase está sobre a deficiência que determina a não participação dos sujeitos nas atividades universitárias.

Concordamos com a atitude de C diante dos obstáculos enfrentados, sua atitude aguerrida perante os percalços da graduação. Todavia, sua fala demonstra que houve situações em que seu esforço pessoal não foi suficiente para garantir o acesso aos mesmos laboratórios e salas que os demais estudantes, que não deu conta do problema da exclusão, via construções não acessíveis.

Ao avaliar a **organização do espaço da sala de aula**, os estudantes citaram aspectos positivos da atual estrutura do *campus* de Belém

Pra mim tá tudo ok. Tem bom espaço de circulação. Eu só tive um problema, que foi com a mesa de desenho, que ela era muito alta. Nisso, pra eu sentar na cadeira, eu tinha que escalar a cadeira e me arriscava a cair porque é muito alta então eu tive que solicitar uma outra mesa que eles demoraram bastante pra trazer mas trouxeram... uma mesa baixa e uma cadeira baixa. (A)

(Pergunto se ficam enfileiradas as carteiras)

Depende da aula. Tem aula que a gente fica enfileirado, tem aula que é círculo, depende do tipo de aula. (A)

Eu acho que não tem nenhum tipo de problema com relação à organização da sala de aula. Acho que as carteiras são bem organizadas, a mesa do professor, a iluminação do local, a refrigeração também é boa. (C)

(Pergunto se ficam enfileiradas as carteiras)

Sim. (C)

A organização da sala de aula é bem livre. O professor permite que nós organizemos as cadeiras da forma que melhor for para o nosso aprendizado. Ou seja, quando dois alunos precisam ficar próximos pra compartilhar um livro ou uma apostila, é permitido. Eu acho isso positivo. Organizar as cadeiras em fileiras e, às vezes, deixar aluno um pouco distante, causa um pequeno problema com relação ao barulho. Porque eles querem se comunicar e têm que falar um pouco mais alto. Isso me prejudica. Com relação ao quadro e a utilização do data show, que é muito importante no meu curso, é extremamente organizado. Os professores têm todo o cuidado de utilizar o material pra que nós possamos aproveitar da melhor maneira possível. (E)

As salas de aula variam conforme os cursos de graduação. Alguns parecem não ter a mesma organização citada pelos entrevistados acima. Para B e D, por exemplo, ainda existem muitos percalços na organização das salas de aula na UFPA

Primeiro que a gente não tem organização. Assim, não tem respeito. Eu acho que falta muito respeito com o patrimônio, com regras, não tem regras nesse sentido. Lá no CEO (Centro de Estudos Odontológicos), não tem sala, é a sala que desocupou. Eu não gosto muito de ficar procurando sala. Desocupou, o professor pegou. Fica o quadro na frente e as carteiras ficam todas bagunçadas. Ficam conforme o professor queira dar a aula dele. Tem professor que gosta de deixar em semi-lua, pra poder interagir; tem professor que gosta daquele estilo clássico 'sou professor e vocês são alunos, fiquem aí atrás'. Mas eu não tenho muita preocupação com isso, não me atrapalha. (B)

A UFPA, vai passando algum tempo, eles vão aumentando o número de vagas, mas eles não aumentam as salas, entendeu? Então a sala da minha mãe comportava 20 alunos, há 10 anos atrás. Hoje, a mesma sala comporta 40 alunos. Aí fica um pouco complicado, porque o espaço vai diminuindo, vai prejudicando o conforto, porque é muita gente apertado e isso prejudica sim no desempenho. (D)

Ao traçar um breve histórico do crescimento das universidades, Pinto e Buffa (2009) escrevem:

O número dessas salas de ensino ou *universitas* aumentou proporcionalmente ao crescimento das cidades(...). Consequentemente aumentava o número de estudantes, novos consumidores, que eram bem-vindos e recebiam tratamento especial de toda a comunidade, o que não era inusitado, pois mesmo alguns pobres eram financiados por nobres ou pela Igreja e sempre tinham algumas valiosas moedas para gastar e garantir a prosperidade do comércio e da cidade. (PINTO; BUFFA, 2009, p. 26 e 27)

Ao longo da história, a universidade cresce com o desenvolvimento das cidades. No que concerne ao ensino superior, assistimos à transformação de seu modelo: do ensino meritocrático, destinado à formação das elites, passa-se a um modelo assistencialista. Isso demonstra o porquê da escassez de investimentos nas IES públicas, sobretudo na infraestrutura.

Mesmo com as novas tecnologias, estudiosos da educação e arquitetura afirmam que “as salas de aula ainda são construídas apenas com previsão de espaço para carteiras, mesa, lousa e, quando muito, duas tomadas elétricas, janelas sem cortinas e ventilação precária” (PINTO; BUFFA, 2009, p. 144).

A disposição do mobiliário da sala e a localização do professor evidenciam a multiplicidade de práticas pedagógicas na UFPA. Ora dispostos em fileira, ora em duplas ou semi-círculo, o espaço informa ao estudante onde cada sujeito participante do ensino encontra-se, como relatou-nos B “tem professor que gosta daquele estilo clássico ‘sou professor e vocês são alunos, fiquem aí atrás’”.

A respeito do espaço escolar, estamos de acordo que

Los espacios educativos, como lugares que albergan la liturgia académica, están dotados de significaciones y transmiten una importante cantidad de estímulos, contenidos y valoraciones del llamado currículum oculto. (BENITO, 2000)

Buscando a relação entre **espaço físico e aprendizado**, surpreendeu-nos a unanimidade das respostas que afirmavam a influência do espaço para o aprendizado do estudante.

Influencia... influencia. Eu acredito que o ambiente é a primeira área que vai envolver o conhecimento. Por quê? Porque ele vai proporcionar o ambiente em si. Se tu tá lá pra assistir aula, tá num ambiente, esse ambiente vai te trazer alguma sensação. Se for uma sensação de desconforto, ela atrapalha. Se for uma sensação de conforto, ela vai favorecer. Tanto que um exemplo prático é quando falta energia, por exemplo. Quando falta energia, a luz apaga, e a gente fica com dificuldade pra enxergar o quadro. Ou então, quando o ar condicionado pifa. Já aconteceu várias vezes do ar condicionado não prestar, aí pronto! Tinha uma professora que era mais gordinha, ela não gostava de dar aula sem ar condicionado, os alunos reclamavam... Então, isso atrapalhava a professora de dar aula. Então é um exemplo muito visível de que o ambiente tem o poder de favorecer ou desfavorecer o aprendizado. (D)

Uma sala bem posta, uma sala bem organizada, te dá um ânimo de estudo. Se ali tá desorganizado, cê fica com a mente desorganizada, cê fica meio perdido, até focar naquilo. Eu acho que existe esse contexto mesmo de assimilação do momento barulho e momento ‘Não, agora vamo todo mundo ficar quieto’. Porque querendo ou não, você veio doutrinado do seu ensino fundamental e médio, do professor

chegar e mandar calar a boca. Aqui não existe isso, aqui você tem que se policiar, querendo ou não, é o vício, né? Não é que ele organiza, mas ele dá um: ‘olha, hora de organização!’ Querendo ou não tem uma memória do tempo que tu passou no teu ensino fundamental e médio sendo doutrinado daquilo: sala desarrumada, sacanagem; chegou o professor, todo mundo arrumou. Quando chega aqui, meio que tu espera isso no começo, depois vai te acostumando. (B)

Observando o relato de B, identificamos o espaço como fonte de experiência e aprendizado; um espaço que comunica, controla movimentos e costumes. A esse respeito, Benito (2000, p. 191) escreve que “La arquitectura escolar es un elemento cultural y pedagógico no sólo por los condicionamientos que inducen sus estructuras, sino por el papel de simbolización que desempeña em la vida social.”

Para C, A e E, o ambiente físico é fonte de satisfações ou insatisfações que repercutem no aprendizado dos estudantes, uma vez que o espaço para produção de conhecimento necessita de tranquilidade que viabilize a concentração nas atividades.

Eu acho que sim porque quando a gente tá em um lugar bem iluminado, refrigerado, que tem um ambiente agradável, acho que contribui pra que nós tenhamos vontade de frequentar aquele lugar. E eu acho que ele acaba facilitando com que nós nos sintamos bem e possamos absorver melhor o conhecimento que é passado pelos professores. (C)

Influencia... é, na verdade, é um detalhe. É porque como a UFPA é muito grande, pra ir de um simples lugar, por exemplo, do meu bloco pro RU (Restaurante Universitário), é uma longa distância. Sempre que eu tenho que ir, eu penso duas, três vezes, porque pra não ficar o tempo inteiro cansada. Às vezes chego na federal, já cansada, e tenho que esperar o circular que não passa nunca, vamos dizer assim, demora de meia em meia hora, mas tem que esperar pra poder chegar até a minha sala, porque se eu for à pé... é bem complicado. Chego assim, esgotada, pressão baixa, por causa do esforço. E às vezes isso passa pela minha cabeça, dá aquela falta de estímulo, sabe? Dizer, égua, vou ter que passar por isso hoje... de novo! Às vezes eu fico meio doente assim, eu pego uma virose, fico meio abatida, aí chega lá, tenho que passar por esse... né? Ficar esperando o circular, porque se for à pé eu chego atrasada na aula. Porque quando a gente chega esgotada fisicamente num lugar é meio que a gente tá querendo socorro e não querendo ir pra aula e inspirar trabalho... eu quero parar, respirar e descansar... a gente se sente cansada, se aborrece, meio que dói o corpo. Ninguém consegue assistir uma aula com bom rendimento sentindo dores da cabeça aos pés, né? (A)

A organização dos edifícios que nós precisamos ter as nossas aulas e fazer outras atividades é muito importante, por dois motivos. Alguns alunos precisam voltar pra casa e depois retornar pra UFPA. Por exemplo, se nós tivéssemos que ir em outros *campus*, como básico e profissional, como alunos de outros cursos precisam ir do *campus* 3 pra cá, pra almoçar, isso é ruim. No meu caso, não acontece. Por exemplo, curso de odontologia, que precisa almoçar no RU profissional, é perceptível que isso prejudica eles, isso cansa. Mas no meu caso, não. É bem compacto o espaço que eu utilizo: laboratório, sala de aula e RU. Por ser um espaço compacto me possibilita ter uma melhor eficiência na minha aprendizagem. Se fosse disperso demais seria muito mais difícil, porque seria cansativo.

(E)

Nas falas de A e E, notamos que o aprendizado fica comprometido quando o espaço físico exige dos estudantes um desgaste físico muito grande, esforço este que deveria ser canalizado para seu aprendizado, para a concentração nas suas atividades curriculares.

A estrutura física da UFPA tem passado por diversas mudanças, tanto na construção de novas obras quanto na reforma das existentes. Desejávamos saber quais foram os **benefícios de construções e reformas no *campus* na vida do estudante.**

Aquela reforma que fizeram nas entradas, logo quando a gente entra na universidade, no portão 3, que foram fazendo aqueles caminhos. Porque antes, o terreno era irregular. Eles construíram aquela calçada que ficou mais plano. Isso parece que é pouco, mas é muito pra quem tem que se deslocar. Aqueles caminhos que fizeram ao redor da passarela, as reformas também das passarelas, melhorou. Porque tava muito quebrado, as beiras, na parte que tem a rampa, né? Já tavam muito danificadas, então quando fizeram as rampas, aí melhorou. Tudo bem que as rampas são meio íngremes demais, né? De acordo com o que eu estudei, com os limites, a porcentagem de inclinação, são muito íngremes. Aí quando tá, por exemplo, liso, chuvoso, é complicado. Tem que ter cuidado, mas no geral, eu achei que beneficiou, pela forma que tava antes. (A)

Uma reforma fundamental foi a continuação daquela passarela da primeira ponte, do lado do ginásio. Aquilo ali ajudou porque ninguém mais se molha. Isso foi ótimo, porque todo mundo tinha que andar na chuva. Eu tô aguardando muito por uma... eles devem dar, espero que em breve, armário pra todos os estudantes de odonto, porque é um absurdo carregar esse material. Eu já penso nisso, né? Não é possível que eu não vá ganhar um armário! Como é que eu vou me acabar carregando material? Não tem como. (B)

Recentemente, a faculdade começou a cobrir todos os corredores e isso é muito interessante porque chove muito, ou quando não chove muito, tá muito quente. E aconteceu um problema: quando nós precisamos nos locomover na UFPA com o notebook na mochila. Quando chove, nós ficávamos presos a alguns lugares. Com essa expansão da cobertura dos corredores, ficou muito melhor de nós irmos de um lugar pro outro, principalmente entre o profissional para o básico. Eles fizeram toda cobertura posterior da ponte e está muito mais seguro. (E)

Eu acho as rampas que existem por toda a federal, que tem muitas rampas mesmo! A gente tem acesso ao ver-o-pesinho¹⁹, ao RU (do Básico), à BC, aos bancos que ficam próximos da reitoria. Então, eu acho que as rampas ajudam muito a gente na acessibilidade dos locais. (C)

O banheiro ainda tá em condições precárias mas, pelo menos, o corredor pra chegar no banheiro já está adequado. Tanto que, eu não tenho certeza, mas agora tem aquele ladrilho pra o cego, aquela pessoa que tem deficiência visual, utiliza aquela bengala. Faz uns 3 meses que eles tão reformando esse corredor. Mas também outros investimentos na estrutura universidade são novas, mas eu já peguei elas prontas, mas também são benéficas. Por exemplo, o ver-o-pesinho, que não era assim. Ele foi todo reformado e o próprio RU daqui também. Ele (RU) é uma inauguração recente, acho que ele não tem nem 6 anos. Então, a longo prazo, em relação ao ver-o-pesinho e ao RU do básico, eles têm muito mais tempo, tanto que a minha mãe, quando ela fazia contabilidade aqui na UFPA- ela se formou em 2003- quando ela queria ir pro RU, ela tinha que se deslocar até o básico, que é lá pro outro lado do *campus* da

¹⁹ Ver-o-pesinho é o nome dado pelos estudantes ao conjunto de lanchonetes próximas aos blocos de salas de aula. Esse nome faz alusão ao Mercado Ver-o-Peso, o qual abastece a cidade com frutas, verduras e outros alimentos regionais.

universidade. Agora não. Agora tem um aqui no profissional. Então, isso é uma reforma que eu já peguei pronta, mas ela é, sem dúvida, muito benéfica. (D)

A ampliação de passarelas e rampas foi citada pelos estudantes como grande benefício por conta das questões climáticas e de locomoção “Isso foi ótimo, porque todo mundo tinha que andar na chuva”. O espaço físico, que geralmente privilegia o deslocamento de automóveis, passou a significar para os estudantes com deficiência que não possuem automóvel próprio um ambiente voltado também ao transeunte.

A construção de lanchonetes e do RU, no setor profissional, são lembradas por estudantes como essenciais na UFPA. Os comentários dos entrevistados nos fazem crer que mudanças na estrutura física da universidade são necessárias e bem-vindas, independentemente da limitação dos que circulam no *campus*.

Acerca de construções e reformas, Sasaki (2009) lembra-nos que a acessibilidade física, no sentido de eliminação de barreiras em ambientes físicos, passou de uma perspectiva da Pessoa com deficiência para usufruto de todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não. Portanto, há que se observar que as obras realizadas no *campus* devem seguir a premissa da garantia de mobilidade a todos os que freqüentam esse espaço.

A experiência do primeiro dia de aula dos estudantes na UFPA foi narrada de modo que pudemos conhecer o **primeiro contato dos estudantes com deficiência com a UFPA**

Foi complicado pela distância, porque eu não tava acostumada, né? (risos) Eu não entendia que seria assim, eu tava naquela ilusão ‘Ah! Se for distante eu pego o ônibus’. O ônibus, como eu já falei, não passa, passa de meia em meia hora ou mais. O que eu achei estranho foi, assim, eu fui muito bem recebida pelos professores, mas alguns alunos, não. Eu tentava cumprimentar ou fazer alguma pergunta, fingiam que não tavam ouvindo ou desprezavam completamente... alguns alunos, não todos. (A)

(Pergunto se houve facilidade em encontrar o bloco)

O meu bloco é bem fácil, né? É só a distância mesmo que é o problema. Pra mim, que não conhecia, eu não sabia que era fácil chegar, então até cheguei a me perder um pouco lá dentro, dos caminhos da faculdade. Me perdi, acabei andando o dobro, mas depois que tava lá, o acesso às salas, não tem dificuldade não, é fácil. No caso, se a gente sair do portão 3 e seguir direto naquela pista, a gente chega até ele, porque ele é na beira do rio, antes de chegar na ponte, né? Essa é a facilidade. Se a gente for pelo meio das passarelas, também é mais fácil. Eu me compliquei porque no primeiro dia não sabia por onde ia e não tem ninguém pra informar os caminhos. Só por isso mesmo. (A)

(Risos após a pergunta) Foi muito assim... foi muito estressante o primeiro dia porque a gente não sabia onde ia ser a primeira aula. Acho que a federal pecou um pouco nesse quesito, de informar melhor pros alunos a programação das aulas e o local de cada aula. No meu curso, eu acho que não acontece sempre com todos os cursos, mas com o nosso, as pessoas da área da saúde, geralmente tem aula na FAMED, em frente à Santa Casa, e também tem aulas no *campus* que são em 3

prédios diferentes. Então, quando a gente chegou, a gente foi direto pra federal, eu e a minha mãe, ela me acompanhou, no primeiro dia de aula. Quando a gente chegou no *campus*- a gente chegou lá eram umas 7:30h-, umas 8:30h, a gente descobriu que a aula não ia ser lá no *campus*, ia ser lá na Generalíssimo (Santa Casa). A gente teve que ir pra lá, aí eu acabei chegando lá, por causa do engarrafamento de Belém, a gente acabou chegando lá umas 9: 30h. Eu ainda tive que subir 2 lances de escada pra chegar no auditório, que a primeira aula ia ser lá. Aí foi bastante estressante o primeiro dia. Eu acabei subindo os dois lances de escada. Quem me ajudou foi a minha mãe. (C)

É muito complicado os primeiros dias de aula na federal porque não tem nenhuma orientação. Isso é um absurdo. Não tem placa, as salas não têm placa. No quadro de aviso eles te falam qual vai ser o prédio, não te falam qual vai ser a sala. Então, por exemplo, pra mim, não tinha amizade, eu não participei da semana do calouro porque eu trabalhava, não tinha como saber das coisas. Eu chegava sempre atrasada naquele momento 'ah, desculpa, cheguei na sala de aula'. Isso dificulta porque tem gente que morre de vergonha. Na minha sala, por exemplo, tem um menino que é muito tímido, ele fala agora (no segundo semestre do curso). Então, imagina? Ele nunca ia falar com ninguém pra saber onde era a sala, se fosse sinalizado de alguma forma, acho que facilitaria pra todo mundo e não tem isso. Meu primeiro dia aqui foi atrapalhado, cheguei atrasada, foi confuso. Não tinha noção, porque como eu vim de letras²⁰, era o dia todo na mesma sala, foi o ano todinho só numa sala. Odonto, não. Num dia, eu posso ir em 3 salas diferentes, 3 prédios, sabe? Aí eu ficava muito confusa. Sem ter orientação, como é que vai? (B)

Nos discursos de A, B e C, as expressões “complicado” e “estressante” marcam o primeiro dia de aula na UFPA. A estrutura física com ausência de sinalização e falta de informação no *campus* parece desorientar o calouro.

Os relatos de D e E demonstram uma experiência bem diferente, um primeiro contato positivo com a universidade.

Eu lembro que no primeiro dia de aula a gente fez uma visita rápida aqui na UFPA. A gente olhou as salas, não ficou nas salas de aula, levaram a gente pro Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA), que é o instituto que abriga o curso de contabilidade e mais 6 cursos. Lá a gente teve algumas palestras sobre o curso, a parte profissional, a parte científica. Inclusive, é um ponto legal, que me chamou muito atenção. A estrutura do Instituto realmente me chamou muita atenção, porque o instituto tá todo reformado, tem laboratório, tem as cadeiras boas, então a estrutura chamou atenção naquele dia. Eu lembro que eu gostei muito porque a gente foi recebido numa sala, que é o laboratório de contabilidade, que é muito bom. A gente foi apresentado ao instituto pelo Centro Acadêmico. Porque os alunos que estavam envolvidos no centro acadêmico, eles estavam envolvidos na recepção dos calouros. Tem um rapaz que é muito envolvido nos eventos daqui, então ele coordena muito bem essa questão de evento do instituto com a ligação com os alunos, ele conseguiu viabilizar essa junção. Mas foi um aluno que trouxe os alunos, não foi um professor, não foi um secretário, foi o próprio aluno do Centro Acadêmico. (D)

Foi muito excitante, na verdade! Porque quando a gente sai do ensino médio, pra mim, era a primeira vez aqui na UFPA! E entrar numa faculdade tendo 17 anos e sendo deficiente auditivo, a gente não sabe o que espera. São pessoas completamente novas, são professores diferentes e foi uma experiência incrível porque quando a gente entra... a gente entra na UFPA e vai caminhando pra sala de

²⁰ A entrevistada ingressou em 2010 no curso de letras, fazendo vestibular novamente em 2012, ingressando no curso de odontologia.

aula, a gente se sente bem. Porque a gente sabe que as pessoas ao redor da gente, que estão caminhando juntas, que passam, são pessoas que se dedicaram, são pessoas que estão aqui por um motivo. Aí, tudo isso influencia na nossa vontade de querer mais, de querer aprender, querer estudar, de querer conquistar. Foi um dia muito bom! Teve uma apresentação do professor que viria a ser meu coordenador de projeto sobre a importância do engenheiro da computação no mundo e o papel dele no mercado de trabalho. E foi interessante ele defender diante dos próprios colegas de outras engenharias o nosso curso, instigando a gente a estudar muito pra manter o nível. Aquilo foi muito contagiante! A primeira impressão foi que a UFPA era organizada, por dois motivos: quando você entra na UFPA você vê que cada ambiente abriga determinada instituição, ou determinada organização, e isso é novo, pra quem vem do ensino médio. No ensino médio você estuda, geralmente, num prédio, com crianças e adultos. Na UFPA, o que passa, é que você está sendo direcionado pra um ambiente e aquele ambiente vai ser o seu ambiente pelos próximos 5 anos. E todas as pessoas que estão naquele ambiente têm o mesmo objetivo que você, o que não te impede de ir pra outros lugares e ver outras realidades. Isso é muito interessante, você estar com pessoas que querem algo parecido com o que você quer, mas ao lado, pessoas estudando coisas completamente diferentes, numa realidade completamente diferente. (E)

O *campus* universitário representa para D e E, um espaço de imponência, de primazia de estudos superiores. Nas palavras de E, a UFPA apresenta-se como um gueto de pessoas com um mesmo objetivo. Percebemos então que os muros da instituição delimitam não apenas o território espacial das pessoas, mas demarcam vidas, projetos e realidades.

Acerca da estrutura física das universidades, Pinto e Buffa (2009) destacam

É interessante perceber uma característica comum a todos esses edifícios inegavelmente imponentes: a definição precisa, impositiva do que constitui o espaço público e o privado- o interior dos edifícios destinado aos iniciados e privilegiados. O olhar do transeunte jamais fica alheio à clara divisão que essas fachadas magníficas impõem(...) expõem com clareza sua importância e seriedade ante a mescla urbana que as rodeia. Diferencia, marca a região e impõe condições para seu uso. Jamais passam despercebidas. (PINTO; BUFFA, 2009, p.95)

Sinalizamos que o uso das estruturas imponentes do ensino superior representa para E um novo ciclo que se inicia, no qual, ele, com deficiência auditiva, não sabe o que esperar, não conhece quem são seus novos pares. Sobre essa expectativa, gerada pela incerteza, Goffman (1988) desperta-nos para o fato de que

O cego, o doente, o surdo, o aleijado nunca podem estar seguros sobre qual será a atitude de um novo conhecido, se ele será receptivo ou não, até que se estabeleça o contato. Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma (GOFFMAN, 1988, p. 15)

Ao mesmo tempo em que o estudante goza de símbolos de prestígio, por cursar o ensino superior na universidade que tem o processo seletivo de maior concorrência no estado

do Pará, também sofre a incerteza trazida pelos símbolos de estigma, pelo fato de ter deficiência auditiva.

O ambiente da UFPA tem significado na vida dos estudantes. Assim, os entrevistados citam a **contribuição do ambiente institucional da UFPA para permanência do estudante**

Eu acho que o interesse tanto dos funcionários, desde o faxineiro até a secretaria, a coordenação, também dos professores, o ótimo tratamento, a atenção. Porque eles me olham, eles não sabem se eu tô tendo alguma necessidade, mas eu percebo neles o interesse em saber se tá sendo adequada aquela maneira de ensinar, se eu tô tendo alguma dificuldade de tá sentada, como é que eu gostaria de ficar melhor, em qual lugar. A maioria tem essa preocupação. Eu sempre pude contar com eles. E o bom atendimento também, a prioridade, por exemplo, eu chego na secretaria tem mil pessoas na minha frente, elas dão mais atenção à prioridade pra eu não ficar esperando. Isso significa muito. (A)

Pra minha de fato, não. É a minha vontade mesmo de tá aqui. Eu não recebo bolsa, não recebo nada disso. Eu tô aqui porque eu quero, não tenho nada diretamente... O que me oferece é ser uma universidade pública, ser meu curso conceituado, isso me possibilita tá aqui. (B)

A qualidade do ensino, a qualificação dos professores, todo o conhecimento que a gente pode adquirir na federal, principalmente no curso que eu to. A gente percebe que os professores têm muito conhecimento a passar. Eu acho que isso acaba sendo um atrativo pra que tantas pessoas procurem a federal. (C)

Superficialmente, não tem do que reclamar. Ela oferece todas as condições pra te matricular, ficar estudando, tu tem toda a condição possível pra estudar e se formar. Eu acho que o objetivo de todo acadêmico é se formar, apesar de que a gente encontre, no decorrer do tempo, alguns problemas com professores. Eu acredito que a cada dia vai mudando essa postura da universidade, dos alunos que fazem a universidade, até dos próprios professores, porque a gente encontra professores desmotivados, professores que não querem dar o melhor de si na sua disciplina. Mas a gente encontra também professores que são exemplo e nos incentivam também a sermos bons alunos. Então, a questão primeira, é uma questão particular, você se determina a ser um bom aluno e depois a questão externa, porque eu acredito que tem uma condição mínima pra se desenvolver aqui. É uma motivação pessoal, com certeza. (D)

A motivação pessoal foi citada pelos entrevistados como responsável pela permanência do estudante com deficiência na UFPA. A vontade individual aliada ao apoio dos professores garante ao universitário o desejo de permanecer na instituição.

Também há o reconhecimento da importância do ambiente físico para a permanência do estudante no *campus*

A faculdade em si e o ambiente dela me dá suporte para que eu possa ter contato com os meus professores e meus colegas, então, a UFPA, em si, é mais como o ambiente que me permite ter acesso a outras pessoas e através dessas pessoas adquirir mais conhecimento. A contribuição da UFPA em si é me dar essa possibilidade de relação com as pessoas, que eu não teria se não fosse a UFPA. Esse é o papel do ambiente pra mim. (E)

O *campus* assume relevância na medida em que E o descreve como oportunidade de socialização do conhecimento, como espaço corrente, fluido, por meio do qual novas relações são estabelecidas. É o permitir concedido pela estrutura física da universidade que a fala de E resgata, enquanto ambiente que estimula sua permanência.

Entendemos a importância do ambiente institucional como pólo atrativo da socialização, mas não apenas do conhecimento. Essa ambiência revela a possibilidade de conviver e ver pessoas de diferentes classes sociais, raça, religião e deficiência. É a simples percepção de que o outro existe, não em um gueto, uma região distante da minha, mas ao meu lado, como estudante também, vivendo as mesmas angústias e saboreando vitórias.

Esses estudantes têm muito a dizer... e disseram! Às vezes, em uníssono, às vezes em *sólo*. Queríamos ouvir **sugestões à estrutura física para circulação de estudantes com deficiência na instituição**. Nesse momento, os estudantes puderam propor recomendações, ainda que ignorando os termos técnicos da arquitetura, mas a partir dos seus pontos de vista como usuários que vivenciam a UFPA em diversos espaços.

Olha, em primeiro, seria a questão das rampas. Porque tanto pra um cadeirante, quanto pra uma pessoa que tem dificuldade de locomoção, é perigoso. O cadeirante, no caso, correria aquele risco de voltar com a cadeira porque é muito inclinada a rampa. Naquelas passarelas, as beiras das passarelas, se falhar nosso pé ali, é uma ruína, entendeu? Então, no caso das rampas, pra mim, é a principal. E procurar manter a parte plana. Vê sempre se não tá tendo buracos, vê se não têm pedras soltas, se não tá quebrado a ponto de formar terra, porque a terra pra gente simboliza que tá escorregadio, que a gente pode derrapar, com facilidade. Então, tem que tá sempre muito bem asfaltado, não pode tá liso, com pedras soltas. A questão dos blocos, eles têm sim um acesso bom, na entrada das salas, a largura das portas, dos ambientes em geral, também considero que tenha um bom acesso. Ah! Tem uma outra que eu lembrei agora. Tem alguns lugares, alguns prédios que eu nem sei direito pra quê funciona que a única maneira de subir é por escadas. Não tem rampa e não tem o elevador. Aí é complicado. E também a questão das pias. Em todos os lugares da UFPA que eu já frequentei, não frequentei muitos, mas em todos, inclusive do meu bloco, não tem pias baixas. Pro cadeirante ou pra alguém do meu tamanho, no caso, eu tenho 1,10m, não tenho algum acesso às pias, são altas, são do tamanho normal, pra uma pessoa de altura mediana, mas pra mim é complicado. Sanitários, portas, não, é tudo ok, mas as pias... o bebedouro também, por exemplo, eu não alcanço o bebedouro. Eu compro água todos os dias, porque eu não alcanço. Eu lavo a mão assim, tipo de baixo pra cima, né? (*fala fazendo esforço na voz*). É bem complicado. Ficar na ponta do pé, lavar a mão, assim, se esticando, não é digno, não é confortável. Se eu quiser escovar os dentes tenho que ir atrás de um lugar que tenha uma cadeira, pedir autorização pra pegar a cadeira, levar pro banheiro. Isso tudo causa um transtorno e... é complicado, eu não gosto de passar por isso, precisar de uma cadeira pra ir escovar um dente ou lavar alguma coisa na pia. (A)

As sugestões apresentadas por A fazem-nos afirmar que as construções no *campus* e mobiliário necessitam de melhorias que levem em conta a existência das pessoas com deficiência. Os espaços são projetados para um público predeterminado, com medidas

corporais padronizadas. Essas estruturas não alcançam as necessidades de algumas pessoas que estudam na instituição.

Eu acho que poderiam ter rampas em alguns outros locais. Assim, muitos locais possuem rampas, mas tem poucos locais que ainda não possuem e eu acho que eles poderiam facilitar o nosso acesso construindo rampas em mais lugares estratégicos, onde a gente precisa ir. Também falta adaptação nos prédios onde a gente tem aula. No meu caso, que tenho deficiência física, a gente precisa ter acesso. Acho que esses prédios precisam ser adaptados e poderiam ser instalados os elevadores, porque eles já compraram os elevadores, a federal já adquiriu eles e os prédios, alguns prédios, possuem a estrutura pra instalação dos elevadores, só que ainda não foi realizado esse trabalho. Falta também uma maior adaptação de alguns banheiros, no caso de quem tem alguma dificuldade ou precisa de uma outra pessoa, pra usar os banheiros, precisaria de adaptação, com todas as regras dos banheiros adaptados mesmo. Eu acho que não são todos os prédios, mas alguns prédios, que são mais novos, possuem alguns banheiros adaptados, mas os antigos, não. (C)

O ônibus circular demora muito. Ele é eficiente, mas ele demora demais. Se fosse mais ágil, as pessoas quase não sentiriam a distância de um lugar pra o outro, principalmente, as pessoas com deficiência. Elas teriam mais agilidade na locomoção. E continuar as reformas que estão sendo feitas com relação aos corredores e às rampas de acesso. Basicamente, são essas coisas. (E)

Analisando as falas de A, C e E, observamos que as sugestões caminham para uma continuidade nas obras realizadas. As rampas e elevadores, por exemplo, são citados como elementos essenciais à acessibilidade física dos estudantes, os quais não negam a existência desses recursos no *campus*. Entretanto, há uma necessidade de celeridade na instalação desses equipamentos e construção de novas rampas.

Para D, a inspiração para alternativas que facilitariam a acessibilidade de estudantes na UFPA estaria em estudos voltados ao tema

Eu nunca visitei uma outra universidade além da UFPA. Então eu não posso fazer nenhum comparativo concreto. Mas eu acredito que nas outras universidades do mundo devem ter muitos exemplos que a própria universidade possa adquirir. Se houvesse um investimento em estudos em relação a isso, de pessoas que se comprometessem academicamente e na questão prática de instituir coisas que venham a promover essa inclusão, eu acho que seria um passo primordial pra universidade. Mas o que eu queria mesmo aqui que poderia ter: placas, porque os deficientes precisam de ajuda em várias áreas, e não é sempre que vai ter uma pessoa te orientando ali ‘ ah, olha, fulano, tem uma rampa bem ali!’ A rampa tá escondida lá, ninguém nem sabe que tem aquela rampa. Se tivesse uma sinalização traria muitos benefícios na relação do estudante deficiente com estrutura. Aqui não tem placa, eu não vejo placa pra nada. A própria universidade não proporciona plenamente ao deficiente, né? As próprias salas também, por exemplo, as portas... pode ser que não tenham tamanho adequado também, até cadeira pra canhoto tem dificuldade pra encontrar. Não é só deficiência física, porque a pessoa não consegue andar. Até mesmo por ser canhoto a gente já encontra dificuldade. Então, pra pontuar aspectos que iam ajudar muito na inclusão dos deficientes, deveria ter sim um acompanhamento de pesquisa nesse sentido pra que aí tomasse decisões mais concretas com efeitos muito melhores que simples suposições. Funciona como uma espécie de fomento, da própria universidade, que contribuísse pro livre acesso, não

só de deficientes físicos, mas visuais, auditivos. Até reconheço que na biblioteca tem uma área só pra BRAILLE, mas acredito que ainda muito ainda a ser feito, há muito o que se fazer pra que a universidade venha proporcionar total acesso aos deficientes. (D)

Na entrevista com B, ouvimos algumas queixas com relação ao ambiente universitário e suas feições excludentes. Como sugestões à circulação de estudantes com deficiência, B apresenta-nos

Eu tenho um amigo que o sonho dele era fazer direito. Ele disse ‘eu não vou fazer direito na UFPA. Tu já foi lá?’. Aí que eu fui prestar atenção. O elevador não funciona pra gente. ‘Como eu vou andar? Pelas calçadas? Como eu vou me locomover se elas não têm continuidade? Como eu vou saber me localizar se não placa? A gente passa despercebido, a gente não percebe essas coisas. E aí eu fui me atentar a isso. Aqui mesmo no (prédio) de direito eu perguntei ‘E aí, tá funcionando o elevador?’ E a funcionária disse ‘Não, não tá funcionando’. Ele diz ‘Eu tenho que ter um banheiro porque eu preciso, né? Não tem coisas adequadas, não tem. E ele fala assim ‘ Já pensou? Eu sair de Icoaraci e chegar na universidade pra tudo isso? Prefiro nem fazer. Vai ser muito sacrifício. Antes pagar uma particular, que eu vou ter uma estrutura melhor’. Então ele vai deixar de fazer UFPA porque não tem estrutura pra ele, tá entendendo? Ele diz ‘ cadeira, não tem pra mim. Não tenho como ter acessibilidade lá, não tem elevador, não tem banheiro. O que que eu vou fazer? Sair pedindo, fulano, cicrano, me carrega pro lado e pro outro? Eu não quero isso, eu quero ser independente.’ Então, ela não oferece. Ela tem que melhorar muita coisa. Colocar pra funcionar os elevadores pros cadeirantes, não só pros cadeirantes, mas também tem pessoas que andam muito e ficam cansadas, porque andam com muleta, bengala. A porta não é apropriada pro cadeirante. A pessoa, dependendo da cadeira, engata, porque é estreita. Se for uma pessoa com cadeira não passa, aí a mão tem ficar naquela situação, sabe? ‘Momento de vergonha alheia’. Mas depois vai passar. Placas, né? Pra pessoa poder se situar... acho que um guia, de fato, um guia, a princípio, pra pessoa saber onde ela tá. Ninguém te fala como é a UFPA, ninguém te fala como é aqui. Vai aprendendo sozinha, pela boa vontade dos outros ‘ah, fulano! Me deixa ali na reitoria’. Não tem ninguém pra dar a informação, só a boa vontade dos outros, mas não tem ninguém pronto pra isso. Eu acho que um projeto de pegar, principalmente as pessoas da área, acho que letras, pedagogia, pra fazer um trabalho inicial. Não tô falando pra sempre, porque ninguém precisa de babá, não é isso. Pra poder mostrar pra pessoa se acostumar àquele ambiente. Um cego, pra poder se locomover bem, precisa o que? Tá acostumado com o ambiente. Então, por que seria diferente com outras pessoas? Não pode esquecer que uma pessoa, dependendo do grau de deficiência dela, tava isolada, decidi se abrir de uma forma pra universidade. Por que vai isolar ela dentro de uma universidade também? (B)

Pinto e Buffa (2009) traçam 2 grandes momentos na história do ensino superior no Brasil: o primeiro, com a criação das primeiras universidades, instaladas em prédios imponentes, majestosos; um segundo momento, com transformações econômicas, sociais, políticas e culturais do país, com a expansão do ensino superior.

É inegável que grandes reestruturações no *campus* precisam ser feitas. Mas devemos lembrar que, atualmente, a UFPA possui estudantes cadeirantes matriculados e cursando a graduação, além de professores que também se locomovem em cadeiras de rodas.

Insistimos que é por meio da presença de Pessoas com deficiência que as estruturas da universidade se vêem forçadas a novas construções e adaptações que universalizem sua estrutura física. Sem essa demanda real, concreta, incômoda, não haveria a urgência dessas medidas e o privilégio da convivência com Pessoas com deficiência no ensino superior. Conforme nos adverte Bachelard (1993, p. 25), “na mais interminável das dialéticas, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo”, sejam os abrigos físicos ou do pensamento socialmente construído que exclui determinados grupos de pessoas.

Esses espaços inacessíveis da universidade revelam o silenciamento dos corpos com impedimentos nas estruturas políticas da UFPA. Conforme nos explica Benito (2000, p. 201) “La arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita o manifiesta”.

Ao analisarmos a estrutura física do *campus* pudemos inferir que, explicitamente, não havia “lugar” para as Pessoas com deficiência. Contudo, sabemos que os estudantes que atualmente ali estão, aos poucos, contribuem para que esse cenário seja modificado.

Dizer que a UFPA não tem buscado pensar na acessibilidade física não seria coerente. Observamos pela fala dos estudantes com deficiência entrevistados que há espaços acessíveis na instituição e que muitos ainda necessitam de continuidade.

Estamos com Diniz (2012, p.69) quando escreve que “Há desigualdades de poder que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos”. Mas também acrescentamos que a eliminação de barreiras não traria a independência aos deficientes, mas garantiria a possibilidade de acesso aos mesmos direitos que as demais pessoas. O que concebemos aqui é a ideia de que o corpo vai além da fronteira física, reafirmando a pluralidade e diversidade como estilos de vida, o que demanda estruturas físicas plurais, pensadas a partir de um ser humano também diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito da Pessoa com deficiência foi metamorfoseado ao longo dos tempos. No século XIX a ideia era de que o corpo com impedimentos seria o responsável pela desvantagem sofrida nas relações sociais. Esse discurso, denominado modelo biomédico, representou uma luta de médicos e outros especialistas da área da saúde no sentido de minimizar os problemas vivenciados por Pessoas com deficiência por meio de intervenções biomédicas no corpo deficiente.

Sabemos que o conceito da deficiência foi se delineando historicamente, tomando relevância política. Desse modo, a autoridade biomédica se viu contestada pelo modelo social da deficiência, o qual compreende a deficiência enquanto experiência do corpo com impedimentos associado a um ambiente com barreiras à participação desse sujeito na sociedade. Isso significa que o corpo com limitação pode não sofrer a opressão, dependendo da estrutura social concebida por meio da cultura da normalidade e das barreiras sociais encontradas.

O nó górdio do deslocamento do modelo médico para o social foi o silenciamento do corpo com limitação, o hiato entre a deficiência, como essencialmente medicalizada, para a deficiência sem um corpo, sem dor, sem fragilidades.

Nesta pesquisa, o corpo com limitações não é esquecido. Partimos da ideia de que a Pessoa com deficiência apresenta impedimentos diferenciados, entretanto, é justamente na percepção das diferenças, e não no silenciamento destas, que balizamos a necessidade de ambientes não-uniformes, com modelos não estandardizados de arquitetura.

Ao realizarmos um levantamento das teses e dissertações apresentadas nas universidades do país e trabalhos publicados nos eventos da ANPED, concluímos que a acessibilidade física no ensino superior ainda é tema pouco discutido nas pesquisas dos últimos 5 anos (2009 a 2013). Isso nos levou a crer que um tema tão importante e ainda pouco difundido, necessita ser problematizado uma vez que o acesso às estruturas físicas viabiliza a inclusão de Pessoas com deficiência no ensino superior.

Nesta dissertação, observamos as ações de acessibilidade física no contexto da UFPA nos últimos 5 anos, por meio da percepção de seus estudantes com deficiência. Demos voz àqueles a quem se destinam tais obras, àqueles que poderiam avaliar as ações de acessibilidade física no *campus*.

Analisamos a percepção de estudantes com deficiência acerca do acesso às estruturas físicas da universidade. Nossa preocupação residia na busca por conceitos que estivessem

além da fronteira da falta de acesso, do ambiente com barreiras e diversos outros impedimentos que sabíamos existentes no contexto da UFPA.

Trouxemos à baila a questão da pseudo-acessibilidade como forma paliativa de solução do problema das construções que apresentam barreiras físicas. Assim explicamos que muitas obras denominadas acessíveis não são constituídas de elementos que assegurem a presença de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência.

Nessa vereda, afirmamos que o espaço físico é planejado e materializado com intencionalidade, delineando em suas formas a presença/ausência de determinadas pessoas, constituindo a (in)visibilidade das Pessoas com deficiência nos ambientes, inclusive, educacionais.

Partindo dessa concepção, buscamos conhecer a ideia que os acadêmicos com deficiência faziam da acessibilidade física. Eles afirmaram a acessibilidade física como conceito que não pode ser universal, único e independente, mas construído na interação do sujeito com o espaço. Essa experiência varia segundo as características físicas do usuário, sejam elas de deficiência ou outras limitações. Para os discentes com deficiência, o ambiente acessível traz em seu bojo a ideia de acesso a todos, sobretudo aqueles com deficiência, porém, não destinados exclusivamente a eles.

Considerando a diversidade humana, as estruturas físicas precisam ser repensadas quanto à ideia de padronização dos espaços. Entendemos que ambientes inacessíveis contribuem para a experiência da exclusão. Nesse contexto, o ensino superior, enquanto espaço educativo e inclusivo, deve trabalhar na contramão desse processo segregador, promovendo acessibilidade física a todos quantos fizerem uso desse espaço.

Analisando as implicações das obras de acessibilidade física na vida acadêmica dos estudantes com deficiência, inferimos que as atuais construções/reformas promovidas no *campus* têm beneficiado a vida dos discentes. Os entrevistados compreendem que a universidade funciona como pólo atrativo de conhecimento, como centro de socialização de saberes que só é possível mediante sua estrutura física. Portanto, as obras que viabilizam o acesso dos discentes com deficiência na instituição proporcionam a presença desse estudante no *campus* e sua interação com os demais colegas, o que enriquece a construção da vida acadêmica.

Os estudantes sugerem ainda a continuidade e expansão das obras de acessibilidade física. Esse dado chamou-nos atenção em virtude de que, mesmo diante das dificuldades evidenciadas pelos acadêmicos no uso do espaço universitário, há reconhecimento de avanços na infraestrutura da universidade.

O espaço, inegavelmente, não está estruturado por acaso. Ele informa, forma, identifica, favorece e desfavorece, organiza ou desorganiza o que lhe é significativo. A UFPA está inserida como esse tipo de espaço, que representa e influencia o aprendizado de seus estudantes, trazendo em sua estrutura física aspectos que influenciam no rendimento de seus discentes. O espaço da UFPA proporciona o aprendizado, como mediador, mas também como protagonista, como espaço que desenha seus contornos que delimitam pessoas, práticas e aprendizado.

Salientamos que os entrevistados indicaram como sugestão para melhoria do acesso ao *campus* o fomento a pesquisas voltadas ao tema da acessibilidade física, em busca de ações que levassem em conta a realidade dos acadêmicos e da UFPA. Concordamos com esse posicionamento porque, conforme nossa pesquisa demonstrou, o espaço não pode ser projetado sem levar em conta a diversidade das pessoas que o frequentam.

Sabemos que os projetos que deram vida à UFPA em sua criação não foram pensados para estudantes com deficiência, entretanto, essas estruturas necessitam ser modificadas a partir do momento em que Pessoas com deficiência se fazem presentes na UFPA. O reconhecimento de que a estrutura física engendra processos de motivação, respeito e valorização de Pessoas com deficiência no ensino superior deve impulsionar as ações de acessibilidade física na UFPA.

Analisando relatos dos entrevistados foi possível produzir inferências sobre os conteúdos que projetaram-se além das mensagens exteriorizadas. Todavia, não escrevemos por meio das falas, mas a partir delas e com elas construir uma pesquisa que mobilizou-se na busca de ressignificar conceitos de acessibilidade, (não)lugar e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE/ Resource: The Concil for Museums, Archives and Libraries. Trad. Maurício O. Santos e Patrícia Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: [Fundação] Vitae, 2005

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade em consulta nacional**. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. **Norma Brasileira Registrada nº 9050 de 2004**. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>. Acesso em: 04 de mai. de 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 25 mai 2012.

AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior**: um estudo de caso. 2012. Disponível em: [em:http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses). Acesso em: 06 mai. de 2013.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BANCO DE TESES. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 20 fev. de 2014.

BELÉM. Lei nº 8.068 de 28 de maio de 2001. **Diário Oficial do Município de Belém**. Belém, PA. Disponível em: <https://www2.mp.pa.gov.br/sistemas/gcsubsites/upload>

BENITO, Augustín Escolano. **Tiempos y espacios para la escuela**: ensayos históricos. Madri: Biblioteca Nueva, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos>

_____. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao

_____. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf>

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao

_____. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf>

_____. Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Município e Acessibilidade**. Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 1998.

_____. Portaria nº 3284 de 07 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

BURSZTYN, Marcel. **Modernidade e exclusão**. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (orgs.). Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO DA REABILITAÇÃO INTERNACIONAL. Londres. 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTILHO, Annamaria Coelho de. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná**. 2012. Disponível em: [em: http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses). Acesso em: 06 mai. de 2013.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO.
Disponível em: <http://www.cnpq.br>. Acesso em: 28 jun. 2013.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Nova Iorque. 2006.

DECLARAÇÃO DE CAVE HILL. Cave Hill. 1983

DECLARAÇÃO DE CUENCA. Cuenca. 1981

DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. Washington. 1999

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.
Paris. 1948

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. Deficiência e discriminação. (orgs.). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. **Deficiência e discriminação**. (orgs.). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

DISCHINGER, Marta; PADARATZ, Rejane; ELY, Vera Helena M. B. **Acessibilidade e inclusão no ensino para melhoria da qualidade de vida urbana**. Florianópolis, SC. 2005.

DONNELLAN, Anne. Diagnóstico e ficção. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (orgs.). **Nos limites da ação**: Preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira ; COHEN, Regina. **Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa**: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Anais NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004.

_____. **O Ensino da Arquitetura Inclusiva como Ferramenta para Melhoria da Qualidade de Vida para Todos**. In: PROJETAR 2003. (Org.). Projetar: Desafios e

Conquistas da Pesquisa e do Ensino de Projeto. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, p. 159-173.

_____. **Turismo para todos:** metodologia para confecção de uma guia do Brasil acessível. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (orgs.). Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** O minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FISCHER, Julianne. **Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade:** Possibilidades e desafios. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 25 mai 2012.

FORTUNA, Juliana . **O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania.** Criciúma : Ed. do Autor, 2009. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior:** um estudo de caso da UFSCar. 2011. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

GUIMARAES, Clarice Ferreira. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior:** um estudo em IES de Natal-RN. 2011. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Resultados Preliminares da Amostra. Brasília, 2011

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrícula no ensino superior de estudantes por tipo de deficiência.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Flávia Piva Almeida. **O município acessível à pessoa portadora de deficiência: o direito à eliminação das barreiras arquitetônicas**. São Paulo: RCS Editora, 2007.

LOCH, Márcia do Valle Pereira. **Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Identidade, diversidade e inclusão**. In: **FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs.). Maceió: EDUFAL, 2007.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência X Participação: um desafio para as universidades**. Tese. 2003. Disponível em: <http://www.ufsc.br>

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 1982.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música na UFRN: questões da acessibilidade curricular e física**. 2011. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33. set/dez. 2006

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi Mendes; SANTOS, Roseli Albino dos Santos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et. al. (orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOREJON, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul**. 2009. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

NORMAS PARA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Manágua. 1993.

PARÁ. Lei nº 6.020 de 10 de janeiro de 1997. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Belém, PA. Disponível em: http://www.mp.pa.gov.br/deficientes/legislacao_estadual.php#lei_6020

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: câmpus universitários brasileiros** São Carlos: EdUFScar, 2009.

PIRES, Fátima Lauria. **Deficiência e mobilidade: uma análise da legislação brasileira sobre a gratuidade no transporte público**. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. Deficiência e discriminação. (orgs.). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010.

PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Nova Iorque. 1982.

RUIVO, Tania Mara. **Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em Instituição de Educação Superior**. 2010. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. 2012. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 12 mai. de 2013.

SANTOS FILHO, Gildo Magalhães dos. **Construindo um itinerário histórico do desenho universal: a normatização nacional e internacional da acessibilidade**. In: PRADO, Adriana R.

de Almeida; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila Walbe. (orgs.) *Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro(RJ): WVA, 2010.

_____. **Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência**. Rede USP Legal, 2005. Disponível em: <http://saci.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2012.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. SAWAIA, Bader. et. al. (org.) *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 de nov. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 06 mai. de 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUNES, Elizabeth. **Preconceito, inclusão e deficiência- o preconceito no limiar da deficiência**. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. (orgs.). *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Disponível em: <http://www.ufpa.br>. Acesso em: 16 mai. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <http://www.ufrj.br>. Acesso em: 28 jun. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação. v.17, n. 50. Maio-ago. 2012

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: SAWAIA, Bader. et. al. (org.) As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WERNER JÚNIOR, Jairo. **A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social**. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (orgs.). **Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “**ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará**”, sob orientação do professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo **analisar as condições de acessibilidade física da UFPA- Belém segundo a avaliação de estudantes com deficiência da UFPA.**

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, pode negar-se a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail carolpedagoga@yahoo.com.br e/ou com o orientador da dissertação, através do e-mail genylton@ufpa.br.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém, ___ de _____ de _____.

Nome do/a entrevistado/a

Carolline Septimio Limeira- pesquisadora

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:
Sexo: Idade: Telefone:
Residência:
Curso: Semestre:
Renda familiar:

- 1- Quando pensa em acessibilidade física, o que lhe vem à mente?
- 2- Que espaços da UFPA- Belém você sente prazer em frequentar?
- 3- Existem locais que você considera de fácil acesso na UFPA- Belém? Fale um pouco sobre a facilidade nesses locais.
- 4- Em algum momento a dificuldade no deslocamento o fez pensar em desistir de uma atividade (seminário, aula, conferência, programações culturais e esportivas) na UFPA- Belém? Se sim: em qual momento? Conte um pouco sobre essa experiência. Se não: a que atribui a sua não desistência?
- 5- Como você avalia a organização da sala de aula em que estuda (disposição das carteiras, mesa do professor, quadro, etc.)?
- 6- Você acha que o espaço físico da universidade influencia, de alguma forma, no seu aprendizado? Se sim: de que forma? Se não: por quê?
- 7- Existem reformas/construções que você percebe que beneficiaram sua vida como estudante da UFPA? Comente um pouco a respeito.
- 8- Como foi seu primeiro dia de aula? Relate um pouco da sua experiência no uso do espaço.
- 9- Qual tem sido a contribuição do ambiente institucional da UFPA- Belém para sua permanência como estudante dessa instituição?
- 10- Que sugestões você apresentaria à estrutura física da UFPA- Belém para facilitar a circulação de estudantes com deficiência na instituição?

ANEXO- LEVANTAMENTO DE ELEVADORES E PLATAFORMAS NO
CAMPUS DA UFPA EM BELÉM

			UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PREFEITURA DO <i>CAMPUS-DIESF-GERÊNCIA DE PROJETOS</i>	Belém ago/12
LEVANTAMENTO DE ACESSIBILIDADE (ELEVADOR/PLATAFORMA) <i>CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. JOSÉ RODRIGUES DA SILVEIRA NETTO (CAMPUS DO GUAMÁ)</i>				
SETOR BÁSICO				
Nº	NOME DO PRÉDIO	Nº DE PAV.	ÁREA (m²)	
B-001	Pórtico I-Portão Principal	TÉRREO	220,07	
B-002	Depósito (antigo PM Box)	TÉRREO	18,45	
B-003	Prefeitura do Campus Não possui plataforma.	2 Pav.	797,93	
B-004	Reservatório elevado-Setor Básico		192,68	
B-005	Editora Universitária	TÉRREO	90,72	
B-006	Livraria Universitária	TÉRREO	183,02	
B-007	Anexo-RU (Restaurante Universitário)	TÉRREO	469,64	
B-008	RU-Restaurante Universitário	TÉRREO	765,72	
B-009	Bloco de Salas de Aula-Ab	TÉRREO	437,06	
B-010	Bloco de Salas de Aula-Bb	TÉRREO	439,13	
B-011	Bloco de Salas de Aula-Cb	TÉRREO	439,13	
B-012	Bloco de Salas de Aula-Db	TÉRREO	439,13	
B-013	Bloco de Banheiros-01	TÉRREO	121,9	
B-014	Bloco de Salas de Aula-Eb	TÉRREO	439,13	
B-015	Bloco de Salas de Aula-Fb	TÉRREO	439,13	
B-016	Bloco de Salas de Aula-Gb	TÉRREO	439,71	
B-017	Bloco de Salas de Aula-Hb	TÉRREO	439,71	
B-018	Bloco de Salas de Aula-Ib	TÉRREO	186,3	
B-019	Bloco de Salas de Aula-Jb	TÉRREO	128,9	
B-020	Bloco de Salas de Aula-Kb	TÉRREO	128,93	
B-021	Bloco de Salas de Aula-Lb	TÉRREO	186,3	
B-022	Bloco de Banheiros-02	TÉRREO	121,9	
B-023	Bloco de Salas de Aula-Mb	TÉRREO	438,46	
B-024	Subestação	TÉRREO	57,96	
B-025	Lab. Química Ensino	TÉRREO	1.029,80	
B-026	Bloco de Salas de Aula-Nb	TÉRREO	438,46	
B-027	Xerox e Centro Acadêmico	TÉRREO	36,25	

B-028	Bloco de Salas de Aula-Ob	TÉRREO	439,13
B-029	Lab. de Pesquisa e Análise de Combustíveis	2 Pav.	170,93
	Este laboratório não possui plataforma, o pavimento térreo é um laboratório e o pavimento superior outro, por esse motivo, o acesso ao pavimento superior é pelo lado de fora. Porém informaram-nos que há um projeto para que os laboratórios tenham acesso um ao outro.		
B-030	Lab. Química Pesquisa	2 Pav.	1.843,81
	Não possui Plataforma. E nem local reservado para isto, porém é possível encontrar um lugar para este fim.		
B-031	Bloco de Salas de Aula-Pb	TÉRREO	356,21
B-032	Bloco de Salas de Aula-Qb	TÉRREO	447
B-033	Lab. de Catálise Oleoquímica	TÉRREO	170,93
B-034	NPADC-Núcleo Pedagógico de apoio ao Desenvolvimento Científico	2 Pav.	2.697,88
B-035	LAPAEX-IG	2 Pav.	1.093,00
	Não possui Plataforma, porém existe o espaço reservado para plataforma, que no momento está coberto com gesso acartonado.		
B-036	Biblioteca do Geociências	2 Pav.	1.896,28
B-036	Não possui Plataforma.		
B-037	IG-Instituto de Geociências	2 Pav.	3.867,36
	Não possui Plataforma. E nem local reservado para isto, porém é possível encontrar um lugar para este fim. É de extrema importância que este prédio seja adaptado pois trabalha um professor cadeirante.		
B-038	Depósito do IG	TÉRREO	40,7
B-38'	Estação de Terremoto- IG	TÉRREO	8,41
B-039	Lab. e Salas de Aula-IG (em construção)	2 Pav.	721,76
	Esta sendo construído com o local para a colocação da plataforma.		
B-040	Cantina do IG	TÉRREO	115,22
B-041	Faculdade de Meteorologia (antiga Vidraçaria Científica)	TÉRREO	423,55
B-042	Lab. de Geociências Pesquisa	TÉRREO	549,7
B-043	Academia Amazônia	TÉRREO	129,9
B-044	Lab. e Salas de Aula-ICB	TÉRREO	483,24
B-045	FADESP	2 Pav.	981,12
	Não possui Plataforma. Não possui espaço reservado para isto.		
B-046	ICB-Instituto de Ciências Biológicas	3 Pav.	9.303,24
B-046	Não possui Plataforma, porém possui um fosso para a colocação do elevador.		
B-047	Lab. e Salas de Aula-ICB (em construção)	3 Pav.	1.807,65
	Não possui Plataforma, porém existe um local que parece ser o espaço para elevador. Observamos que o piso estava desnivelando, possivelmente o fosso esta lá.		
B-048	Central de extração- Depósito	TÉRREO	50
B-049	Central de Extração	TÉRREO	215,27
B-050	Laboratório de Fármacos	2 Pav.	200,96

	Está sendo feita uma reforma com a colocação do espaço para a plataforma.		
B-051	Laboratório de Reagentes	TÉRREO	87,75
B-052	Depósito de Reagentes	TÉRREO	25,8
B-053	Laboratório de Biologia Estrutural(Pav. Térreo)	2 Pav.	134,35
B-53*	ASA- Arquivo do Som da Amazônia Jacques V. (Pav. Superior)		140,35
B-053 e B-53*	Não possui Plataforma. O acesso ao pavimento superior é feito por uma escada de ferro localizada na parte de trás do prédio.		
B-054	Biotério	TÉRREO	910,7
B-055	Bloco de Salas de Aula ICB (Macacário)	TÉRREO	641,8
B-056	Setor de Transportes	TÉRREO	1.351,72
B-057	Setor de Marcenaria	TÉRREO	753,74
B-058	Setor de Paisagismo	TÉRREO	97,17
B-059	DEPAD-Depto. de Administração/ Gráfica	2 Pav.	1.447,04
	Não possui Plataforma. As escadas são de ferro e os espaços pequenos.		
B-060	CAPACIT-Centro de Capacitação	2 Pav.	747,68
	Não possui Plataforma. Informaram-nos que foi enviado por meio de processo um pedido para a colocação de uma plataforma no local.		
B-061	Centro Agropecuário/Almoxarifado Central/ Geociências	2 Pav.	1.849,20
	Não possui Plataforma.		
B-062	Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento- NTPC	2 Pav.	385,6
	Não possui Plataforma. O pavimento superior não está concluído, porém há uma sala onde será instalada uma plataforma e a escada. A rampa de acesso está inacabada		
B-063	Pórtico II (acesso Perimetral/Ginásio)	TÉRREO	149,18
B-064	Depto. de Psicologia	TÉRREO	361,92
B-065	Laboratório de Avaliação e Medidas -ICEN	TÉRREO	96,88
B-066	Zeladoria (Terceirizado Itororó)	TÉRREO	194,3
B-067	Lab. de Psicologia Experimental	2 Pav.	953,82
	Não possui Plataforma. Porém já foi mandado processo para a prefeitura solicitando a plataforma.		
B-068	Lab. de Estudos da Linguagem	2 Pav.	773,8
	Não possui Plataforma. Precisam de uma ampliação para o doutorado, já incluso plataforma.		
B-069	Lab. de Genética Humana e Médica	2 Pav.	463,52
	Não possui Plataforma.		
B-070	ILC-Instituto de Letras e Comunicação	2 Pav.	3.406,86
	Possui Plataforma elevatória, funcionando em perfeito estado.		
B-071	Ginásio de Esportes	TÉRREO	2.275,57
B-072	Auditório do Básico	TÉRREO	565,35
B-073	Laboratório Mestrado de História	2 Pav.	614,98

	Não possui Plataforma. No projeto original possuía Plataforma porém foi retirado e do projeto que foi construído. O acesso ao local é extremamente complicado, possui desníveis e a rampa é irregular.		
B-074	Laboratório de Antropologia	2 Pav.	586,54
B-074	Não possui Plataforma.		
B-075	Litoteca do IG	TÉRREO	125,53
B-076	IFCH-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	2 Pav.	3.491,25
B-076	Possui Plataforma elevatória, porém parece estar sem uso. Falta manutenção e a porta não parece estar bem instalada.		
B-077	Museu de Geologia	TÉRREO	464,46
B-078	Lab. de Física (em construção)	2 Pav.	721,76
	Esta previsto o local para a colocação do local para a plataforma.		
B-079	Lab. de Física Pesquisa	TÉRREO	927,77
B-080	Xerox	TÉRREO	17,82
B-081	ICEN-Instituto de Ciências Exatas e Naturais ampliação)	2 Pav.	3.510,71
	Não possui Plataforma. O espaço para a intalação da plataforma está pronto.		
B-082	Lab. de Física Ensino	TÉRREO	1.121,63
B-083	CTIC-Centro de Tecnol. da Inform. e Comunic.	TÉRREO	987,84
B-084	Centro de Convenções da UFPA	TÉRREO	2.178,17
B-085	AEDI-Educação à Distância	2 Pav.	651,24
	Possui Plataforma Elevatória, em ferro e vidro. Funcionando perfeitamente.		
B-086	CIAC-Centro de Registros e Indic. Acadêmicos (DERCA/DAVES)	TÉRREO	934,33
B-087	CEPS-Centro de Processos Seletivos	TÉRREO	0
B-088	Biblioteca Central/Curso de Biblioteconomia	2 Pav.	7.427,95
	Possui Plataforma Elevatória em ferro e vidro, funcionando normalmente. Manutenção feita de dois em dois meses.		
B-089	Reitoria	3 Pav.	5.810,13
	Possui Elevador, funcionando normalmente.		
B-090	Anexo Reitoria (em construção)	4 Pav.	2.202,32
	Possuirá 2 elevadores, os fossos estão sendo feitos com a construção.		
B-091	Capela Universitária	TÉRREO	204,09
B-092	Setor de Recreação (Vadião)	2 Pav.	3.807,81
	Não possui Elevador/Plataforma.		
B-093	Escola Experimental de Primatas	2 Pav.	347,52
	Não possui Plataforma. Acesso ao pavimento superior por uma escada de ferro elicoidal.		
B-094	Apoio Paisagismo	TÉRREO	
B-095	IG-Depósito Instituto de Geociências	TÉRREO	
B-096	ICEN-Laboratório Demonstrações (em construção)	2 Pav.	
	No projeto está previsto a colocação de uma plataforma.		
B-097	ICEN-Faculdade de Ciências Naturais (em construção)	2 Pav.	
	No projeto já está previsto a colocação de uma plataforma.		

B-098	Laboratório de Virologia (em construção)	2 Pav.	
	No projeto está previsto a colocação de uma plataforma.		
B-099	Anexo DEPAD (em construção)	2 Pav.	
	No projeto esta previsto a colocação de uma plataforma.		
B-100	IFCH/ILC (Em Cosntrução)	4 Pav.	
	No projeto está previsto a colocação de 2 elevadores.		
TOTAL			91087
ÁREA TOTAL DO SETOR BÁSICO			≈ 301100,5


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PREFEITURA DO CAMPUS-DIESF-GERÊNCIA DE PROJETOS

Belém

jan/12

LEVANTAMENTO DE ACESSIBILIDADE (ELEVADOR/PLATAFORMA)			
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. JOSÉ RODRIGUES DA SILVEIRA NETTO (CAMPUS DO GUAMÁ)			
SETOR PROFISSIONAL			
Nº	NOME DO PRÉDIO	Nº Pav.	ÁREA (m ²)
P-001	Laboratório de Motores	2 Pav.	562,86
	Não possui Plataforma.		
P-002	Faculdade de Engenharia Sanitária e Ambiental (Fechado no dia da visita)	2 Pav.	1.940,21
	Possui local para a colocação de um plataforma.		
P-003	Quiosque-Camilo Viana e Benito Calzavara	Térreo	70,26
P-004	Lab. de Pesquisa Científica-ICEN	2 Pav.;	461,26
	Apesar do prédio ser novo e ainda estar em fase de acabamentos não esta previsto a colocação de uma plataforma.		
P-005	Faculdade de Artes Visuais	2 Pav.	2.028,00
	Não possui Plataforma, porém o acesso ao pavimento superior é feito através de uma rampa. Esta sendo construído um anexo a Faculdade de Artes, com 4 pavimentos e 2 elevadores. O diretor nos informou que será aberto um processo pedindo a ligação dos dois prédios, para eliminar a necessidade de plataforma na faculdade e criar um espaço de convivência entre os dois prédios.		
P-006	Faculdade de Engenharia Mecânica	2 Pav.	4.477,82
	Não possui Plataforma, o acesso ao pavimento superior é feito por escadas de ferro. O prédio não possui dois pavimentos em toda sua área, é somente nas extremidades, na área central é somente térreo. Portanto serem necessária duas plataformas para atender as necessidades da faculdade.		
P-007	Cantina do Wilson	Térreo	60,03
P-008	CTDS-Centro de Tecn. de Desenv. Sustentável	3 Pav.	3.633,66
	Possui elevador comum, além de várias rampas.		
P-009	LEC-Laboratório de Engenharia Civil	Térreo	1.584,24
P-010	Incubadora de Empresas	2 Pav.	885,63
	Não possui plataforma e o acesso é complicado, com muitos desníveis. Foi mandado no dia da visita (27/08/2012) um processo para a Prefeitura da UFPA pedindo a ampliação do prédio, os responsáveis pela Incubadora pretendem fazer uma reunião com os arquitetos para falar sobre acessibilidade.		
P-011	Mestrado em Engenharia Química	Térreo	282,11
P-012	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	2 Pav.	462,12

	Possui Plataforma, porém não está funcionando há algum tempo, precisa de manutenção. A plataforma é em alumínio e vidro.		
P-013	Faculdade de Engenharia Química	2 Pav.	3.842,94
	Não possui Plataforma. Tem dois acessos ao pavimento superior, uma escada em concreto e a outra em ferro.		
P-014	Laboratório de Biodiesel	Térreo	2124,59
P-015	NUMA-Núcleo de Meio Ambiente	2 Pav.	281,27
	Não possui Plataforma. O prédio é um chalé de ferro.		
P-016	Prédio Administrativo do NUMA	Térreo	271,13
P-017	Estação de Tratamento de Água	Térreo	423,74
P-018	Sede do Projeto Mamirauá	Térreo	115,15
P-019 ¹	Salas e Gabinetes – ITEC	2 pav.	720,00
	Não possui Plataforma.		
P-020	Auditório do Profissional	Térreo	568,4
P-021	Lab. de Engenharia Elétrica	Térreo	1223,82
P-022	Faculdade de Engenharia Elétrica	2 Pav.	2.395,88
	Não possui Plataforma.		
P-023	Coordenadoria de Vigilância	Térreo	77,74
P-024 à P-029 ²	Pavilhões de Salas de Aula – Ap, Bp, Cp, Dp, Ep, Fp	2 Pav.	6.012,25
	Possui Plataforma, porém informaram-nos que nunca funcionou.		
P-030	Bloco de Banheiros	Térreo	127,18
P-031	Setor de Alimentação-Profissional e Livraria Universitária	Térreo	519,01
P-032 à P-038 ²	Pavilhões de Salas de Aula – Gp, Hp, Ip, Jp, Kp, Lp ,Mp	2 Pav.	6.840,71
	Possui Plataforma, porém nunca funcionou.		
P-039	Sede da Canoagem	Térreo	380,76
P-040	Restaurante Univesitário do Profissional-01	Térreo	450,52
P-041	ITEC-Instituto de Tecnologia	2 Pav.	2.805,24
	Não possui Plataforma.		
P-042	ICED-Instituto de Ciências e Educação	2 Pav.	2.522,14
	Não possui Plataforma.		
P-043	ICSA-Instituto de Ciências Sociais Aplicadas	2 Pav.	2.821,54
	Não possui Plataforma.		
P-044	Pórtico III-(acesso Perimetral/H. Betina)	Térreo	158,13
P-045	NAEA-Núcleo de Altos Estudos Amazônicos	2 Pav.	2.511,66
	Não possui Plataforma.		
P-046	Restaurante Universitário do Profissional-02 (cantina do NAEA)	Térreo	192,96
P-047	ICJ-Instituto de Ciências Jurídicas	2 Pav.	2.510,22
	Não possui Plataforma. Porém o acesso ao pavimento superior pode ser feito por uma rampa. Verificamos que o piso é escorregadio.		
P-048	Juizado Especial do Idoso	Térreo	342,73
P-049	Anexo Artes Visuais	4 Pav.	???

	Possuirá dois elevadores, já possui os fossos.		
P-050	Laboratório de Alimentos (em construção)	3 Pav.	???
	Local reservado para o colocação de um elevador.		
P-051	LABEM-Laboratório de Gabinetes (em construção)	2 Pav.	???
	Possui local para a colocação de um plataforma.		
P-052	Anexo II-LEC-Laboratório de Engenharia Civil (em construção)	2 Pav.	???
	No projeto está previsto a colocação de uma plataforma.		
P-053	Ampliação do NUMA	Térreo	???
P-054	Laboratório Gerador Hidráulico (Falar com a Bia)*	2 Pav.	???
	No projeto está previsto a colocação de uma plataforma.		
P-055	CPPDA-Centro de Políticas Públicas de Desenvolvimento da Amazônia	2 Pav.	???
	Possui o local para a colocação da plataforma. O prédio ainda esta em fase de acabamento.		
	Passarelas cobertas		5681,56
ÁREA TOTAL CONSTRUÍDA DO SETOR PROFISSIONAL			62369,47
ÁREA TOTAL APROXIMADA DO SETOR PROFISSIONAL			#####


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PREFEITURA DO CAMPUS-DIESF-GERÊNCIA DE PROJETOS

Belém

abr/11

LEVANTAMENTO DE ACESSIBILIDADE (ELEVADOR/PLATAFORMA)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. JOSÉ RODRIGUES DA SILVEIRA NETTO (CAMPUS DO GUAMÁ)
SETOR SAÚDE

Nº		Nº Pav.	ÁREA (m²)
S-001	POEMA- Biblioteca	Térreo	84,08
S-002	POEMA-Sede	Térreo	241,96
S-002	POEMA-Sede/ Depósito	Térreo	17,78
S-002	POEMA-Sede/ Garagem Nautica	Térreo	14,7
S-002	POEMA-Sede/ Porto	Térreo	57,2
S-003	POEMA- Prédio da Cooperação	Térreo	132,72
S-004	POEMA- Auditório/Cantina	Térreo	149,46
S-005	Farmácia- Lab. de Análises Clínicas/ PrograM Luz na Amazônia	Térreo	263,23
S-006	Faculdade de Farmácia	Térreo	2.720,83
S-007	Farmácia Escola/ Lab. de Pesq.Des.Farmacêut. e Cosmético	Térreo	400,03
S-008	Farmácia- Lab. Controle de Qualidade	Térreo	146,4
S-009	Faculdade de Nutrição	2 Pav.	830,4
	Possui Plataforma elevatória, igual a do Prédio de Educação a Distância.		
S-010	Faculdade de Fisioterapia	2 Pav.	830,4
	Possui Plataforma elevatória, igual a do Prédio de Educação a Distância.		
S-011	Faculdade de Enfermagem- Pavilhão de Salas de Aula	2 Pav.	1.748,00
	Não possui Elevador/Plataforma.		
S-012	Faculdade de Odontologia	2 Pav.	3.071,81
	Já possui uma plataforma que se encontra no prédio esperando a colocação. O local para a instalação ainda não está definido.		
S-013	Faculdade de Odontologia- Subestação-01	Térreo	56,98
S-013	Faculdade de Odontologia -Unidade Compressora	Térreo	14,72
S-014	Faculdade de Odontologia- Caixa D' Água		40,78
S-015	HUBFS-Estação Elevatória de Esgoto	Térreo	73,39
S-016	Projeto GEDAE	Térreo	664,14
S-017	Dermatologia	2 Pav.	830,4
	Ainda em construção, porém o prédio é igual aos de Nutrição e Fisioterapia.		
S-018	HUBFS-Hospital Univ. Bettina Ferro de Souza	Térreo	3.427,70
S-019	HUBFS- Setor de Infraestrutura do Bettina	Térreo	527,78
S-019	HUBFS- Casa de Força	Térreo	51,36
S-019	HUBFS- Casa de Bomba	Térreo	28,9

S-020	Lab. de Biotecnologia	Térreo	1.028,28
S-021	ISC-Faculdade de Medicina (em construção)	4 Pav.	
	No projeto está previsto a colocação de 2 elevadores.		
S-022	ICS-Prédio Administrativo (Em construção)	2 Pav.	
	No projeto está previsto a colocação de uma plataforma.		
S-023	ICS-Laboratório de Genômica (Em construção)	3 Pav.	
	No Projeto está previsto a colocação de elevador.		
S-024	Blocos de Salas de Aula - Odonto e Farmácia (Em construção)	2 Pav.	
	No projeto já está previsto a colocação de uma plataforma.		
S-021	Pórtico IV (acesso Perimetral/Betina)	Térreo	177,47
S-00	Laboratório de Engenharia Naval.	2 Pav.	
	Não possui Plataforma. O laboratório possui dois pavimentos, porém na parte central do prédio é uma espécie de galpão e as salas e laboratórios ficam ao redor deste espaço central.		
S-000	CEAMAZON		2.759,30
	Passarelas cobertas		1.454,37
	TOTAL		21845
ÁREA TOTAL DO SETOR SAÚDE			≈ 643651,46