



**(IN)ACESSIBILIDADE NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS
DE UMA UNIVERSITÁRIA COM DEFICIÊNCIA*****(IN)ACCESSIBILITY IN GRADUATION IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF
A UNIVERSITY STUDENT WITH DISABILITIES****Jackeline Susann Souza da SILVA*Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Professora
Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). <https://orcid.org/0000-0002-9779-7663> |  jackeline.susann@uece.br


SILVA, Jackeline Susann Souza da. *(In)Accessibility in graduation in pedagogy: narratives of a university student with disabilities*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240004, 2024.

Resumo: desde a entrada do presente século, a acessibilidade tornou-se um direito na legislação brasileira. Esse direito estende-se à educação superior na busca por garantia da inclusão de estudantes com deficiência. Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a experiência de uma universitária com deficiência a partir de suas narrativas sobre (in)acessibilidade no Curso de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com apoio de gravador e diário de campo. Os resultados indicam que o acesso à educação superior inicia bem antes do exame vestibular, pois envolve a preparação adequada dos estudantes com deficiência na educação básica. Já, durante a formação universitária, o empoderamento dos discentes com deficiência, no enfrentamento das barreiras no cotidiano, é uma característica que tem contribuído para a permanência no curso superior – isso quando associado à acessibilidade atitudinal dos docentes e discentes. Os resultados destacam ainda à inacessibilidade arquitetônica e informacional que surge como entrave na formação universitária, restando, muitas vezes, a busca por soluções de acessibilidade, de maneira individualizada, como forma de minimizar os efeitos da ausência de ações institucionais efetivas em prol da garantia dos direitos dos discentes com deficiência na universidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Acessibilidade. Estudantes com deficiência. Educação Superior.

Abstract: since the beginning of this century, accessibility has become a guideline in Brazilian legislation. This right extends to higher education in the search for a guarantee of the inclusion of students with disabilities. Considering this context, this research aims to analyze the experience of a university student with a disability based on her narratives about (in)accessibility in the University Pedagogy Course. Data collection was carried out through semi-structured interviews with the support of a recorder and field diary. The results indicate that access to higher education starts well before the entrance exam, as it involves adequate training of students with disabilities in primary and secondary education. Already, during university education, the empowerment of students with disabilities, in facing barriers in everyday life, is a characteristic that has contributed to permanence in higher education, when associated with the attitudinal accessibility of teachers and students. There is also emphasis, in the results, on the architectural and informational inaccessibility that appears as an obstacle in university education. Often, the only solution for these students is the search for accessibility solutions, on an individual basis, as a way to minimize the effects of the absence of effective institutional actions in favor of guaranteeing the rights of students with disabilities at the university.

Keywords: Inclusive Education. Accessibility. Students with disabilities. Higher education.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240004>

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

(IN)ACESSIBILIDADE NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: NARRATIVAS DE UMA UNIVERSITÁRIA COM DEFICIÊNCIA

(IN)ACCESSIBILITY IN GRADUATION IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF A UNIVERSITY STUDENT WITH DISABILITIES

Jackeline Susann Souza da SILVA¹

Resumo: desde a entrada do presente século, a acessibilidade tornou-se um direito na legislação brasileira. Esse direito estende-se à educação superior na busca por garantia da inclusão de estudantes com deficiência. Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a experiência de uma universitária com deficiência a partir de suas narrativas sobre (in)acessibilidade no Curso de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com apoio de gravador e diário de campo. Os resultados indicam que o acesso à educação superior inicia bem antes do exame vestibular, pois envolve a preparação adequada dos estudantes com deficiência na educação básica. Já, durante a formação universitária, o empoderamento dos discentes com deficiência, no enfrentamento das barreiras no cotidiano, é uma característica que tem contribuído para a permanência no curso superior – isso quando associado à acessibilidade atitudinal dos docentes e discentes. Os resultados destacam ainda à inacessibilidade arquitetônica e informacional que surge como entrave na formação universitária, restando, muitas vezes, a busca por soluções de acessibilidade, de maneira individualizada, como forma de minimizar os efeitos da ausência de ações institucionais efetivas em prol da garantia dos direitos dos discentes com deficiência na universidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Acessibilidade. Estudantes com deficiência. Educação Superior.

Abstract: since the beginning of this century, accessibility has become a guideline in Brazilian legislation. This right extends to higher education in the search for a guarantee of the inclusion of students with disabilities. Considering this context, this research aims to analyze the experience of a university student with a disability based on her narratives about (in)accessibility in the University Pedagogy Course. Data collection was carried out through semi-structured interviews with the support of a recorder and field diary. The results indicate that access to higher education starts well before the entrance exam, as it involves adequate training of students with disabilities in primary and secondary education. Already, during university education, the empowerment of students with disabilities, in facing barriers in everyday life, is a characteristic that has contributed to permanence in higher education, when associated with the attitudinal accessibility of teachers and students. There is also emphasis, in the results, on the architectural and informational inaccessibility that appears as an obstacle in university education. Often, the only solution for these students is the search for accessibility solutions, on an individual basis, as a way to minimize the effects of the absence of effective institutional actions in favor of guaranteeing the rights of students with disabilities at the university.

Keywords: Inclusive Education. Accessibility. Students with disabilities. Higher education.

¹ Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jackeline.susann@uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9779-7663>

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a experiência de uma universitária com deficiência física à luz da sua narrativa sobre (in)acessibilidade no Curso de Pedagogia. A acessibilidade no sistema de ensino é um direito garantido no marco político e legal brasileiro. O Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as leis de acessibilidade, nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, para a promoção da igualdade de oportunidade e de acessos sociais às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida. Neste texto legal, a acessibilidade é definida como:

[...] Condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistiva, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004, Art. 8).

No mencionado decreto, a definição de acessibilidade envolve diferentes elementos da vida cotidiana e não apenas a estrutura física, como banheiro adaptado ou estacionamento preferencial. Este termo destaca também sistemas de comunicação e informação, serviços e tecnologias (Brasil, 2004). Além disso, o público beneficiário direto da acessibilidade são “pessoas com deficiência” ou qualquer indivíduo, que a curto ou a médio prazo, tenha a mobilidade reduzida. Neste sentido, todas as pessoas, em algum momento da vida, necessitam de espaços construídos a partir de critérios de acessibilidade, como por exemplo, grávidas, crianças, idosos, estrangeiros. A acessibilidade, desta forma, não é uma determinação restrita às pessoas com deficiência, pois além de ser indispensável para esse grupo, fornece possibilidade de acessos e qualidade de vida à sociedade em geral.

Portanto, um ambiente acessível é aquele que permite às pessoas, independentemente de suas características físicas, cognitivas e linguísticas, o usufruto do lugar comum, dos recursos, dos equipamentos tecnológicos, dos transportes públicos, das informações, da comunicação e das interações humanas. Resumidamente, o conceito de acessibilidade se fundamenta na “arquitetura acessível” (Oliveira, 2003, p. 06), mas também em aspectos subjetivos do cotidiano, abrangendo o direito de trânsito, de liberdade e de uso de serviços, produtos e tecnologias; o direito das pessoas de relacionarem e conviverem, de forma segura e autônoma ou assistiva, acessando o que compõe geograficamente o lugar e as dinâmicas sociais.

Contudo, no senso comum, a acessibilidade é, muitas vezes, percebida como resultado apenas da transformação física, isto é, da adequação arquitetônica do ambiente, para que, por exemplo, pessoas usuárias de cadeira de rodas possam acessar o banheiro por meio de rampa. Embora a dimensão arquitetônica seja primordial, o conceito de acessibilidade é amplo, multifacetado e interdisciplinar (Silva, 2018). No caso da educação superior, este conceito aplica-se tanto na arquitetura das instituições como nas dimensões da atitude comunitária,

das práticas pedagógicas, da produção e disponibilização de recursos didáticos, científicos e tecnológicos, da oferta de serviços e sistemas de informação e comunicação acessíveis, entre outros.

Em suma, tornar acessível significa instalar um processo de transformação do ambiente, das “organizações físico-espaciais, no uso de serviços, produtos e informações [...]”, além disso, também “implica mudança de atitudes, de comportamento e na forma de organização das atividades humanas” (Oliveira, 2003, p. 8). Por outro lado, a ausência da acessibilidade é uma forma de segregação, exclusão e discriminação contra as pessoas com deficiência e de todas aquelas pessoas que beneficiam-se com a aplicação deste conceito.

Em razão da acessibilidade ser um direito na legislação brasileira, há a crescente mobilização social na luta por remoção das barreiras que impedem o usufruto dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (ONU, 2006) – incluindo os obstáculos que impedem o acesso e a permanência na educação superior (Brasil, 2015). Para esta etapa de ensino, o Decreto nº 6.571/2008 estabelece que: “[...] os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior devem eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2008, Art. 5º).

Apesar das determinações legais em favor da acessibilidade, as instituições de educação superior brasileiras ainda enfrentam grandes desafios na promoção da acessibilidade (Mazzoni; Torres, 2001; Oliveira, 2003; Silva, 2019). Muitas políticas e programas institucionais de assistências aos estudantes com deficiência ainda não desenvolvem-se de maneira uniforme. As políticas institucionais são regidas por ações isoladas que se diferem de universidade para universidade. Esses e outros entraves têm representado obstáculos no acesso, na permanência, na aprendizagem e na autonomia de estudantes com deficiência na educação superior (Silva, 2019).

A inacessibilidade infringe o direito constitucional de ir e vir (Brasil, 1988), o direito ao currículo inclusivo e aos níveis mais elevados de formação, conforme redação atualizada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Para examinar a efetividade da lei “na prática”, faz-se necessário aproximar-se da vivência real dos universitários com deficiência para colocar em evidência as barreiras que esses estudantes enfrentam no dia a dia da universidade; inclusive quando necessitam realizar atividade aparentemente simples como o deslocamento até as salas de aulas, refeitórios e banheiros.

Deste modo, considerando a participação direta das pessoas com deficiência na efetivação do direito à acessibilidade na educação superior, é importante, antes de qualquer ação institucional, a escuta desses estudantes acerca das suas demandas de inacessibilidade para que, assim, as barreiras possam ser identificadas e superadas. Com o propósito de evidenciar as experiências das próprias pessoas com deficiência, este estudo apresenta a narrativa de Maria,

mulher com deficiência física. A vivência da estudante é o ponto de partida para refletir sobre acessibilidade na educação superior e sobre a necessidade de investimento institucional para a eliminação das distintas barreiras na formação universitária.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo tem como objeto de estudo a acessibilidade na educação superior com ênfase nas narrativas de uma universitária com deficiência sobre a experiência cotidiana de (in)acessibilidade no curso de Pedagogia. A pergunta que conduz a análise dos dados coletados é a seguinte: Como a acessibilidade ou a ausência dela é percebida e narrada por uma universitária com deficiência física na formação universitária?

Para explorar este tema, conduziu-se um estudo qualitativo que, segundo Deslandes (2004, p. 24), é opção de pesquisa que busca “[...] explicar a dinâmica das relações sociais” para que, no universo da pesquisa, seja possível refletir acerca da cultura, interação social, crença e atitude. No caso específico do presente estudo, as narrativas da participante colocam em evidência a vivência, a experiência e a cotidianidade de uma mulher com deficiência na universidade como ponto de referência para a compreensão das estruturas e das instituições sociais e, conseqüentemente, da percepção da (in)acessibilidade como resultado da ação humana.

A partir da abordagem qualitativa optou-se pelo estudo do tipo exploratório que busca trazer exemplos que estimulem a compreensão do tema (Silva, 2004). O recorte apresentado, neste artigo, trata-se de um estudo de caso que tem o propósito de explicar, a partir de uma narrativa particular, uma problemática mais ampla com ênfase na luta pela efetivação da política de educação inclusiva para as pessoas com deficiência na educação superior. O estudo de caso é importante na pesquisa científica porque permite análises contextualizadas de um fenômeno a partir de vivências particulares, contribuindo, assim, para a descrição e o exame crítico de situações complexas da vida real, por meio da identificação de padrões, *insights* e validação ou contraste de conceitos e teorias.

Para a coleta de dados, convidamos uma estudante universitária com deficiência, regularmente matriculada no Curso de Graduação Presencial de Pedagogia de uma universidade do Nordeste brasileiro. A razão para tal escolha deve-se ao fato de que a universitária é membro de grupo de pesquisa na área de inclusão e acessibilidade, no qual a pesquisadora do presente estudo é parte, existindo, assim, um espaço aberto de convivência entre pesquisadora e participante. Vale destacar que durante as interações no grupo de pesquisa, a participante chama atenção para os elementos da sua trajetória de vida, situando suas vivências como objetos de análise para questões relacionadas à deficiência e à acessibilidade na educação superior e isso tem sido de grande valia para ampliar as reflexões do grupo de pesquisa.

Na continuidade, as etapas de levantamento de dados caracterizaram-se, primeiramente, pela elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado, construído com base no estudo do marco teórico e político-legal brasileiro em favor da acessibilidade na educação superior. De maneira geral, o roteiro de entrevista foi o ponto de partida da coleta de dados e auxiliou a entrevistadora a manter o foco no objeto de estudo delimitado na pesquisa. Contudo, é importante destacar que a entrevista foi aberta e espontânea com o propósito de deixar a entrevistada à vontade para narrar suas experiências, assim como expressar suas emoções e posicionamentos.

Em concreto, os subtemas explorados no roteiro de entrevistas foram os seguintes:

Figura 1 – Diagrama de Venn com seções temáticas do Roteiro de Entrevista Semiestruturada



Fonte: elaboração própria.

Como parte da coleta de dados, a entrevista semiestruturada com o roteiro foi aplicada em um teste piloto, com uma estudante com deficiência voluntária a fim de melhorar a qualidade da técnica e do instrumento. Após o teste piloto, o instrumento foi adequado e conduziu a entrevista com a participante direta da pesquisa. A entrevista ocorreu no *campus* universitário onde ela estuda e foi realizada no horário posterior às aulas. No momento da entrevista, foram mapeadas as experiências do dia a dia universitário da participante com o foco em aspectos que narram o ingresso no curso superior, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como a acessibilidade e barreiras nas suas dimensões curriculares, atitudinais, comunicacionais e informacionais (Figura 1). Cabe destacar que o nome utilizado no artigo é fictício, com o propósito de resguardar a identidade da participante.

A análise dos dados coletados foi realizada à luz do marco político e legal delimitado na investigação e do estudo teórico sobre a problemática em questão. Para sistematização da

informação coletada em campo, considerou-se os seguintes aspectos: a) Escuta ativa: atenção às narrativas de forma integral, porém considerando trechos que elucidam a problemática de estudo; b) Codificação: identificação de categorias nos dados a partir das respostas da participante; c) Teorização: comparação de padrões semelhantes ou divergentes que emergiram no campo, tendo como fundamento conceitos, teorias, trechos das leis e políticas de educação inclusiva na educação superior e inferências da pesquisadora d) Reflexão ética: elaboração de análise, considerando princípios éticos da pesquisa, na confidencialidade da participante e da instituição campo.

Considerando esses aspectos, a seção a seguir apresenta os dados coletados na entrevista semiestruturada.

RELATO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SOBRE A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Esta seção estrutura a narrativa coletada na Entrevista Semiestruturada a partir de tópicos sobre dados biográficos da estudante e dos relatos experiência universitária no Curso Presencial de Graduação em Pedagogia. A entrevista de Maria durou vinte minutos e foi registrada em um gravador e no Diário de Campo.

Maria nasceu em Brasília e veio residir junto com a sua família na região Nordeste em 2008. A entrevistada é estudante do segundo período do curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade presencial, em uma universidade federal do nordeste brasileiro. Ela tem 32 anos, pele clara, é de baixa renda e possui deficiência física resultante de um acidente de veículo durante a adolescência. Em razão disso, a participante utiliza uma prótese na perna esquerda.

Além da prótese, Maria tem uma moto de pequeno porte que, segundo ela:

“[...] não é só um transporte. A moto me apoia na acessibilidade, pois sem ela seria difícil caminhar na universidade e fora dela. A moto representa pra mim a liberdade de ir e vir” (Relato de Maria).

Constitucionalmente, todas as pessoas têm o direito de ir e vir (Brasil, 1988, art. 5º). Contudo, se tratando das pessoas com deficiência, esse direito é violado com frequência, inclusive no espaço universitário (Silva, 2019). O relato da participante indica como a pessoa com deficiência, muitas vezes, tem que buscar alternativa de ordem pessoal para suprir barreiras arquitetônicas e garantir seu direito de ir e vir. Tais soluções implicam em investimento financeiro.

Nesse aspecto, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) afirma que as pessoas com deficiência estão mais vulneráveis a vivenciar situação de pobreza e menor ascensão

econômica devido aos gastos adicionais para suprirem barreiras na vida regular em comparação às pessoas sem deficiência, por exemplo, para acessar tecnologias, equipamentos, transportes, sistemas de comunicação e serviços sociais básicos. Considerando isso, há maior probabilidade de evasão do curso superior para os universitários com deficiência que não dispõem de recurso financeiro para adquirir equipamentos de acessibilidade ou tecnologias que ajudem a suprir barreiras institucionais. Sendo assim, a aquisição da moto por parte de Maria é um fator que impacta positivamente na sua permanência na universidade, mas é uma solução pessoal que pode não representar a realidade de outros universitários, indicando, com isso, que a universidade necessita planejar ações que eliminem barreiras, focando a permanência dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Seguindo o roteiro de entrevista, ao descrever suas características pessoais, a participante considera-se:

“[...] uma pessoa tímida, pois não falo com frequência nas aulas. Fico mais na minha”
(Relato de Maria).

No entanto, ela afirma que quando sente confiança, participa de atividades em grupo. Apesar de considerar-se uma pessoa tímida, no relato, ela expõe que é sempre solicitada:

“[...] pelos colegas para falar com o coordenador do curso sobre os assuntos da turma... para resolver alguma coisa” (Relato de Maria).

Ela disse ainda que é uma das lideranças discentes no Diretório Acadêmico (DA) e, neste espaço, organiza eventos com os colegas. A estudante admite que tem boa relação com os docentes e funcionários e, quando surge oportunidade, sempre decide sobre as atividades do curso e de lazer no seu grupo de colegas da universidade. Além disso, Maria acrescenta que busca resolver, nas estâncias acadêmicas, questões que envolvem inacessibilidade para ela e demais colegas com deficiência.

As características relatadas por Maria, a aproximam de um perfil empoderado de estudante (Silva, 2014), uma vez que ela reforça, na entrevista, que busca o diálogo com seus pares e representantes institucionais para *“conseguir apoio”* (Relato de Maria) nas suas demandas pessoais e dos seus colegas. O fato de Maria demonstrar empoderamento, especificamente, no contexto da educação superior é um dado que merece destaque, pois tratando-se de grupos sociais que foram desempoderados ao longo da história da humanidade – como no caso de mulheres com deficiência – o empoderamento é uma ação indispensável, pois tanto no plano individual como coletivo, pode provocar mudanças; além de potencializar o protagonismo e a representação social de grupos que são excluídos das relações sociais (Dantas; Silva; Carvalho, 2014).

No caso de Maria, a participação e a postura ativa na tomada de decisão, sendo ela uma mulher com deficiência na educação superior, contribuem para o fortalecimento da presença desse grupo na universidade por meio da sua representatividade na comunidade universitária.

Fora dos preceitos neoliberais, o empoderamento fortalece o poder interno de grupos vulneráveis, fazendo com que essas pessoas sintam-se encorajadas a lutar por mudanças no contexto local. No caso de mulheres com deficiência, o empoderamento auxilia na tomada do poder de gerência e decisão pessoal, bem como auxilia essas mulheres a libertarem-se da excessiva tutela familiar e institucional (Dantas; Silva; Carvalho, 2014). Neste sentido, a expressão do empoderamento na educação superior é um elemento fortalecedor para a permanência de Maria na universidade, já que a ação protagonista da estudante com deficiência é uma dimensão relevante na busca por participação social e supressão de barreiras institucionais.

Outro aspecto que teve destaque na entrevista foi o ingresso na universidade. Maria ingressou na educação superior por meio Processo de Vestibular Seletivo Seriado, realizado em 2010. Ela decidiu começar a carreira universitária 13 anos após a conclusão do Ensino Médio; isso porque, durante parte deste período a estudante esteve isolada dos vínculos extrafamiliares:

“[...] me senti muito sozinha na reabilitação devido ao acidente que causou a minha deficiência. Foram anos difíceis e de aceitação da minha nova condição” (Relato de Maria).

A aceitação da condição de pessoa com deficiência, por parte de Maria,

“[...] foi um processo complexo e doloroso” (Relato de Maria).

A autoaceitação da condição da deficiência apareceu no relato da participante como elemento relevante. Ao abordar a autoaceitação da deficiência, Silva *et al.* (2014) argumentam que esse evento acontece na vida de muitas pessoas com deficiência e de seus familiares, independentemente, se a deficiência adquirida ou congênita. Os autores alegam que há, muitas vezes, um processo de dor, luto e até negação da deficiência frente à representação social da deficiência, uma vez que tal representação é limitante, estereotipada e preconceituosa na sociedade (Silva *et al.*, 2014).

Assim, a autoaceitação da deficiência não restringe-se à experiência individual de Maria, pois é um fenômeno que resulta da ação coletiva frente aos preconceitos e à visão social negativa da deficiência. Em outras palavras, a autoaceitação da deficiência forma-se na interação social a partir da percepção da própria pessoa com deficiência acerca do seu

valor humano em face aos demais (Silva *et al.*, 2014). No âmbito das relações sociais, a autoaceitação é um elemento empoderador na vivência acadêmica e pessoal das pessoas com deficiência (Silva, 2014), sendo uma característica relacional fortalecida na disseminação de novos valores para a representação social positiva da deficiência (em oposição à visão social negativa) e no apoio da família, dos amigos e da sociedade (Silva *et al.*, 2014).

No apoio grupal, Maria revela como as relações sociais e a possibilidade de criar vínculos constituíram-se em elementos motivadores para o ingresso na universidade, pois além de ser

“[...] um grande sonho, estar na universidade foi a possibilidade conhecer novas pessoas e fazer amizades na nova cidade que cheguei” (Relato de Maria).

Maria acrescenta que queria muito conhecer novas pessoas e ampliar seu ciclo de amizades para, assim, sair do isolamento, pois

“[...] era residente de Brasília e estou há pouco tempo nessa cidade. Sinto a necessidade de ampliar meu ciclo de convivência e amizade” (Relato de Maria).

Neste trecho, a convivência aparece como variável que influenciou a participante na decisão de ingresso na educação superior, remetendo ao fato de que a convivência no contexto social – além do familiar – embora seja extensão da vida das pessoas sem deficiência, não acontece de igual maneira na vida da maioria das pessoas com deficiência, uma vez que historicamente esse grupo foi “[...] cortado das relações sociais [...]”, sendo a convivência restrita, muitas vezes, ao contato familiar, dos pares e dos profissionais de instituições especializadas (Ferreira, 2004, p. 05).

Ainda sobre o acesso à educação superior, Maria narra o desafio que foi a aprovação no vestibular, principalmente, porque sabia

“[...] que tinha capacidade de passar no vestibular, mas minhas irmãs não acreditavam muito na minha aprovação, pois não demonstravam entusiasmo quando eu falava no tema e até diziam algo desmotivador. Talvez por medo da minha frustração com a possível reprovação” (Relato de Maria).

A expectativa negativa das irmãs de Maria pode ser relacionada com o que é denominado na literatura como “capacitismo” (Mello; Fernandes, 2013; Silva, 2019). Segundo Mello e Fernandes (2013), capacitismo é a visão limitante e preconceituosa acerca das capacidades das pessoas com deficiência. Tal como nos outros tipos de discriminação social, a exemplo do machismo e do racismo, o capacitismo é uma discriminação estrutural contra as pessoas com deficiência nas diferentes áreas da vida. Na noção capacitista, os espaços

sociais são concebidos a partir da percepção da normalidade das pessoas sem deficiência, transpassada por padrões normativos de gênero, etnia, sexualidade, entre outros.

A deficiência é concebida, no capacitismo, como característica negativa, sendo essas pessoas discriminadas pelo estigma de incompletas, anormais e incapazes de trabalhar e de estudar. No plano pessoal, as pessoas com deficiência são discriminadas pela noção de incapacidade de convivência em sociedade, de ter amigos, de amar, de ter vida sexual, de expressar feminilidade/masculinidade, de viver a maternidade; o que restringe muitas áreas da sua vida (Silva, 2014). Portanto, o capacitismo coloca as pessoas com deficiência em posição de inferioridade, pois reforça a crença de que elas não são hábeis de assumir funções e papéis sociais, como no caso de Maria, em que parece haver baixas expectativas dos familiares acerca da sua capacidade cognitiva.

Mesmo enfrentando o desestímulo no âmbito familiar, Maria prestou o vestibular. Ela afirma que as provas não foram os principais obstáculos para entrada na universidade:

“[...] a prova do vestibular não foi o mais difícil para entrar na universidade. Eu estava preparada. Estudei em boas escolas. Sabia dos conteúdos e as questões tratavam de aspectos do dia a dia de qualquer pessoa. Acho que o formato das provas e o conteúdo no geral contribuíram muito para a minha aprovação. Mas, sei que quando tenho um objetivo, me esforço, sempre busco acreditar e me preparar até conseguir. A aprovação na universidade foi a confirmação do meu esforço e dedicação” (Relato de Maria).

Dada as estruturas físicas acessíveis, a acessibilidade pedagógica-curricular durante a educação básica, é indispensável na experiência discente no vestibular, pois amplia as possibilidades de acesso à educação superior e inserção profissional dos jovens com deficiência. Além de afirmar que a escola foi um espaço que forneceu preparação adequada para prestar o vestibular, Maria enfatiza que as provas do vestibular foram acessíveis tanto no formato como na apresentação das questões. O planejamento das provas de admissão na educação superior é um critério de acessibilidade primordial uma vez que vestibular é a principal barreira apontada por muitos estudantes com deficiência no acesso, sobretudo, aqueles com deficiências específicas como surdez, cegueira e autismo (Silva, 2014; 2019).

Ao mesmo tempo que Maria relata que o formato e o conteúdo das provas de admissão não foram barreiras para ela, a estudante destaca que o seu esforço e a preparação tiveram impacto na sua aprovação no vestibular. Essa atribuição da participante baseia-se na lógica do mérito no acesso à educação superior; lógica orientada constitucionalmente (Brasil, 1988). Segundo a Carta Magna Brasileira (Brasil, 1988, art. 208), o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística deve seguir critérios de seleção com base na capacidade de cada estudante. O que parece positivo e contrário à estrutura capacitista no reconhecimento da capacidade das pessoas com deficiência, na participação em exames altamente competitivos, converte-se em armadilha, uma vez que acaba sustentando o ideal de

meritocracia neoliberal de que se uma pessoa com deficiência consegue ascender na pirâmide educacional, as outras podem conseguir apenas pelo esforço e determinação (Silva; Carvalho, 2021).

Portanto, o reconhecimento da capacidade intelectual da pessoa com deficiência, em oposição ao capacitismo, precisa estar fundamentado na visão crítica acerca do desempenho individual exigido na educação superior, pois os critérios de elegibilidade, sem o teor crítico, aproximam-se da ideologia da meritocracia neoliberal e acabam “justificando” não a inclusão como se almeja, mas a exclusão da maioria desse grupo ao aludir à retórica da incapacidade da maioria de chegar à educação superior (Silva; Carvalho, 2021).

Por outro lado, na perspectiva crítica, o auto/reconhecimento da capacidade cognitiva da pessoa com deficiência é representatividade social necessária para impulsionar a permanência no curso superior, uma vez que reconhecer que esses estudantes são capazes de aprender, por parte deles mesmos, dos docentes e dos colegas de classe, é uma ação que vai contra o imaginário coletivo da incapacidade (Silva, 2014). Isso porque, ainda há a prevalência da crença de que deficiência é sinônimo de dificuldade de aprendizagem (Silva, 2019). Nesse aspecto, antes de ingressar na universidade, Maria relata que em muitos momentos achou que não seria capaz de aprender:

“[...] Antes de entrar na universidade não imaginava que tivesse capacidade de estar aqui. Eu imaginava que o Curso de Pedagogia era muito difícil. Como aprender tanta coisa? Estou na universidade, né?! É o sonho de muita gente estar aqui. Mas, quando conheci os professores e colegas fui notando que eu era sim capaz de aprender. Comecei a participar de tudo: do grupo de pesquisa e também buscar eventos na área de educação. Me sinto bastante motivada” (Relato de Maria).

A motivação para permanecer na educação superior é um elemento que, além de distintos fatores, depende da acessibilidade atitudinal dos docentes. A atitude é uma tendência interna que revela uma reação favorável ou desfavorável, com graus diferentes, a objetos, situações, proposições e pessoas. Sobre isso, indagar professores acerca do que eles acham a respeito de uma pessoa com deficiência ter acesso ao ensino superior, seguramente, suscitará em reações de espanto e descrença ou até de apoio e defesa deste direito.

No âmbito da acessibilidade, a atitude docente fundamenta-se na percepção das próprias reações na abertura às potencialidades dos estudantes com deficiência para que o professor oportunize o envolvimento desses discentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme aparece na experiência de Maria:

“[...] Fiquei muito feliz por ser convidada por uma professora para participar do grupo de pesquisa na área de deficiência. Este acontecimento foi importante, pois foi logo no começo do curso, e isso me deu ainda mais vontade de estudar e continuar no curso de Pedagogia. Aqui no grupo, discuto temas importantes sobre inclusão e educação, tenho muitas colegas,

organizo evento com elas e ainda posso falar da minha vivência como universitária, das questões de acessibilidade” (Relato de Maria).

O convite da docente para participação no grupo de pesquisa teve impacto na formação de Maria e, conforme indica seu relato, ampliou as oportunidades de participação e interação, conseqüentemente, de aprendizagem. As situações de interações entre os estudantes dentro e fora da sala de aula são momentos que podem oportunizar a troca de experiências/saberes, colaboração, convivência e parceria (Silva, 2014; 2019). Segundo Maria, nas atividades acadêmicas, suas colegas:

“[...] na maioria das vezes procuram ouvir minha opinião e sempre estão preocupadas em me incluir” (Relato de Maria).

Esses dados indicam, portanto, a importância da acessibilidade atitudinal na educação superior tanto na relação com os docentes como com os colegas.

É importante destacar que a acessibilidade atitudinal é a base para a promoção dos demais tipos de acessibilidade, porque, por exemplo, quando um docente demonstra expectativas positivas e maior predisposição para incluir os estudantes com deficiência, logo este docente terá mais chance de planejar aulas acessíveis, mesmo quando o próprio não domina conhecimentos especializados na área de didática inclusiva.

Do mesmo modo, um arquiteto ou engenheiro que tem interesse em conhecer as diretrizes para acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência, certamente, tem maior possibilidade de realizar seus projetos arquitetônicos acessíveis. Contrário a isso, Maria relata que encontra muitas barreiras arquitetônicas na universidade. Segundo a universitária, vários setores da instituição são locais de difícil acesso para estudante com mobilidade reduzida ou deficiência física, como no seu caso. Maria pontua que as barreiras não são apenas a:

“[...] falta de piso adaptado, calçada plana sem buraco e a ausência de barras de apoio nas rampas e escadas. Também, a distância de um setor para outro, sem a existência de transporte que nos permita ir de um centro acadêmico ou setor para outro” (Relato de Maria).

Ainda sobre as barreiras físicas, do centro que Maria estuda até biblioteca central

“[...] há uma distância grande. A gente precisa caminhar por uns 20 minutos ou mais” (Relato de Maria).

Nesta situação, Maria, por meses, evitou andar por esses espaços, pois

“[...] o ato de caminhar por muito tempo faz com que a prótese me machuque” (Relato de Maria).

Devido a essa condição, a estudante teve que adquirir e aprender a conduzir uma moto e hoje esse transporte é essencial para ampliar a sua mobilidade, minimizando as barreiras arquitetônicas no ambiente universitário, conforme a estudante destacou no começo da entrevista.

Além disso, Maria evita fazer uso dos banheiros, pois geralmente

“[...] estão sujos; além de não existirem barras de apoio nas paredes próximas aos sanitários. Também, não tenho acesso ao ambiente dos professores porque há escadas, sem acesso via rampa ou elevador” (Relato de Maria).

Esses aspectos indicam que a inacessibilidade arquitetônica está presente no cotidiano dos estudantes com deficiência física matriculados no curso de Pedagogia da instituição investigada, restando a esses estudantes se adequarem à estrutura inacessível. Tal barreira restringe a mobilidade e a liberdade de ir e vir na universidade (Brasil, 1988; ONU, 2006). É importante destacar que, a instituição investigada registrou em 2017², que há a porcentagem de 3 a 4% de discentes com deficiência do total de mais de 39 mil estudantes matriculados na graduação – informação coletada no núcleo de acessibilidade da instituição.

Na entrevista, Maria foi indagada sobre a qualidade da acessibilidade comunicacional e informacional. Acerca dos serviços e programas que a universidade oferece, Maria relatou que:

“[...] as informações nunca chegam até nós estudantes com deficiência. É muito difícil para a pessoa que acabou de chegar aqui conseguir informações sobre os espaços, os serviços de apoio e os departamentos. Não somos informados de nada: nem sobre eventos, congressos, seminários e palestras. Quando eu preciso de alguma informação procuro colegas que estão em semestres mais avançados, os professores ou o próprio Diretório Acadêmico” (Relato de Maria).

Tanto Maria como seus colegas de sala de aula sofrem com a ausência de informações sobre os serviços e eventos que ocorrem na instituição. O incesso da informação e a ausência de informações acessíveis são também barreiras institucionais. A respeito disso, o Decreto nº 5296/2004 define barreira na comunicação e informação como “[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens” (Brasil, 2004, Art. 8). Na entrevista, Maria detalha que:

“[...] os murais dos corredores são desorganizados e com muitos cartazes. Uma verdadeira poluição visual. Muitos funcionários não sabem sobre os eventos ou processos seletivos, assim não têm como nos informar. Por isso, a informação fica restrita a poucos. Isso prejudica aos estudantes com deficiência principalmente no acesso à seleção para bolsa de iniciação

² Último ano da divulgação de dados institucionais pela gestão na universidade campo.

científica. Fico pensando também nos colegas com deficiência visual. Essa situação é ainda pior” (Relato de Maria).

Outro aspecto relevante, enfatizado pela participante, é que muitas informações institucionais são transmitidas via internet e

“[...] nem todos os estudantes com deficiência, pelo menos os que convivo aqui, possuem equipamentos acessíveis e acesso à internet de qualidade” (Relato de Maria).

A exclusão digital é intensificada pelo fato da instituição campo não disponibilizar acessibilidade nos ambientes de informática e nem acesso à internet livre para os estudantes. Essas barreiras comunicacionais e informacionais, associadas às barreiras arquitetônicas relatadas pela estudante, são aspectos que cotidianamente dificultam a permanência na universidade de estudantes com deficiência. Tal dado vai contra a legislação que determina a acessibilidade plena como direito desses discentes (Brasil, 2000; 2004; 2015; ONU, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso que a promoção da acessibilidade é um direito que possibilita abrir as portas das universidades públicas para coletivos específicos, como as pessoas com deficiência que por, por muito tempo, foram mantidas fora das instituições universitárias. Por essa razão, o objetivo deste artigo foi analisar a experiência de uma universitária com deficiência a partir de suas narrativas sobre (in)acessibilidade no Curso de Pedagogia.

Os principais resultados dos dados coletados nesta pesquisa indicam que a estudante demonstra um perfil empoderado e participativo, uma vez que ela está envolvida com movimentos de representação estudantil, organiza eventos e tem iniciativa para solucionar as demandas discentes junto aos colegas e aos profissionais da instituição. Na perspectiva crítica e coletiva, o empoderamento é uma característica que fortalece o poder interno de grupos que, historicamente, foram desencorajados. Na educação superior, o empoderamento é uma dimensão importante do acesso e da permanência, uma vez que possibilita o auto/reconhecimento do valor humano da pessoa com deficiência, da sua capacidade intelectual e impulsiona o protagonismo discente – em oposição ao capacitismo.

O relato de Maria comprova que a acessibilidade à educação superior é um direito que começa na educação básica. Ela afirma que a escola teve um papel fundamental na preparação para o ingresso na universidade. Além disso, a acessibilidade do vestibular, no que refere-se a contextualização do conteúdo e formato das provas é favorável para o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, já que muitas vezes, é o vestibular a maior barreira de acesso desses jovens e adultos à universidade.

Em consonância, a acessibilidade atitudinal apareceu em muitos momentos da entrevista. Especificamente, na postura acolhedora da professora que envolveu a participante em atividades de pesquisa, bem como dos colegas de sala de aula que a incluem nos processos de tomada de decisão. Tal como o empoderamento da pessoa com deficiência é um elemento de fortalecimento da permanência, o sentimento de pertencimento que provém da acessibilidade atitudinal interfere positivamente na motivação para continuidade no curso, conforme relata a estudante em diferentes momentos da entrevista. Em particular, a acessibilidade atitudinal docente amplia a possibilidade de participação dos estudantes com deficiência, pois abre espaço de atuação discente como a presença em grupos de pesquisa e extensão.

Por outro lado, a experiência da participante serve de referência para perceber como as paredes e as calçadas das universidades “comunicam” inacessibilidade no âmbito da estrutura arquitetônica, assim como também revela barreiras institucionais no acesso à informação e à comunicação. Esses obstáculos restringem a presença da pessoa com deficiência na educação superior, impedindo a sua liberdade de trânsito e o acesso aos conteúdos e informes que circulam na universidade. A opção desses estudantes, neste caso, é adequarem-se à estrutura inacessível ou encontrar soluções para acessibilidade de maneira individualizada, por exemplo, na compra de equipamentos e recursos que ajudem a minimizar problemas de ordem institucional, como no caso da participante que precisou adquirir uma moto. Tais barreiras, cotidianamente, empurram os universitários com deficiência para fora das universidades, quando esses não dispõem de opções que os permitam minimamente continuar no curso. Com isso, a educação superior ainda é tomada como direito excepcional, sendo responsabilidade muitas vezes dos próprios estudantes superarem barreiras institucionais.

As exigências educacionais do século XXI impulsionam novos rumos nas discussões acerca da função social da educação superior. A concepção atual de universidade não se restringe a espaço de formação inicial para futuros profissionais. Mais que isso, essa etapa de ensino conduz ao avanço científico e tecnológico, bem como oferece formação para que os diferentes sujeitos intervirem na sociedade. Nessa conjuntura, é necessário que as pessoas com deficiência tenham representatividade na educação superior para que elas usufruam do que esse tipo de educação oferece e colabore diretamente nas transformações sociais por meio da produção de conhecimento profissional, científico e tecnológico.

Portanto, o estudo sobre (in)acessibilidade na formação universitária não se esgota em si pois as pesquisas científicas são fundamentais para identificar os limites e as contribuições da educação superior na formação de grupos que foram excluídos dessa etapa de ensino, de modo que à luz dessas realidades seja possível colaborar na reformulação de políticas institucionais e de ações coletivas em prol do fortalecimento da educação superior como instituição, de fato, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. **Emendas Constitucionais**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 10 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Lei do Atendimento Prioritário**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 nov. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lei da Acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Decreto 5.296, de 2 de dezembro 2004. **Decreto de Prioridade de Atendimento e Acessibilidade para pessoas específicas**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Decreto do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 09 mai. 2022.
- DANTAS, Taisa Caldas. SILVA, Jackeline Susann Souza da. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Ruptura e Empoderamento. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, vol.20, n.4, p.555-568, dez. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000400007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bV7h6MQqf7VyQ5Y93RYrBdw/?lang=pt> Acesso em: 09 mai. 2022.
- DESLANDES, Sandra Fátima. **A pesquisa qualitativa nos serviços de saúde**: notas teóricas. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERREIRA, Windyz Brazão. Invisibilidade, crenças e rótulos: Reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. *In*: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN: FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO, 1., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: APAE, 2004. p. 05-19.
- MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. **O acesso e permanência do aluno especial na universidade**: um estudo a nível nacional. Maringá: Ed. Acta Acientianum, 2003. 97 p.

- MELLO, Anahi Guedes de; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Cartilha da Comissão de Acessibilidade do SIFG 10: Guia de orientações sobre gênero, deficiência e acessibilidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 1., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2013. p. 34-40.
- OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: O ponto de vista do estudante com deficiência.** 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 10 mai. 2022.
- OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** 2011. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/RelatorioMundial.pdf> Acesso em 10 mai. 2022.
- SILVA, Cassandra Ribeiro de. **Metodologia e Organização do Projeto de Pesquisa: Guia Prático.** 2004. Disponível em: <http://www.ufop.br/demet/metodologia.pdf> Acesso em: 15 abr. 2011.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, Barreiras e Superação: Estudo de Caso de Experiências de Estudantes com Deficiência na Educação Superior.** 2014, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade Educacional: Um conceito Multifacetado.** Salamanca: KDP, 2018. p. 77.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género.** 2019, 456 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da Silva; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v.23, n.1, p. 5-21, jan./abr. 2021. DOI: 10.34019/1984-5499.2021.v23.30981 Disponível em <file:///C:/Users/Samsung/Documents/2023/Artigos/30981-Texto%20do%20artigo-137094-1-10-20210409.pdf> Acesso em 20 mar. 2023.
- SILVA, Joana Carla Gomes da; SIMIONI, Sônia; ORLANDO, Rosimeire Maria; ALMEIDA, Maria Amelia. Deficiência e autoaceitação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014, p. 1-15.