

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
FACULDADE NACIONAL DE DIREITO

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

THAILANY CAMELO DE SOUZA

Rio de Janeiro

2024

Thailany Camelo de Souza

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Barbosa-Fohrmann

Co-orientadora: Profa. Dra. Alessandra Moraes de Sousa

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

S729i Souza, Thailany Camelo de
A Inclusão dos Alunos com Deficiência na
Universidade Federal do Rio de Janeiro / Thailany
Camelo de Souza. -- Rio de Janeiro, 2024.
55 f.

Orientadora: Ana Paula Barbosa-Fohrmann.
Coorientadora: Alessandra Moraes de Sousa.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
Nacional de Direito, Bacharel em Direito, 2024.

1. inclusão. 2. alunos com deficiência. 3.
Ensino Superior. 4. Educação Inclusiva. 5.
barreiras. I. Barbosa-Fohrmann, Ana Paula , orient.
II. Sousa, Alessandra Moraes de, coorient. III.
Título.

THAILANY CAMELO DE SOUZA

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

Monografia de final de curso, elaborada no âmbito da graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do grau de bacharel em Direito.

Data da Aprovação: 28 / 06 / 2024

Banca Examinadora:

Ana Paula Barbosa-Fohrmann

Orientadora

Alessandra Moraes de Sousa

Co-orientadora (Opcional)

Fábio Perin Shecaira

Membro da Banca

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos,

A Deus por estar sempre ao meu lado me dando forças, garra e determinação para chegar à conclusão da minha graduação.

À minha família, principalmente à minha mãe Rita e ao meu pai Pedro, que me ensinaram que nunca se deve desistir dos seus objetivos. Depois aos meus irmãos Priscila, Francisco e ao meu cunhado Rafael, que sempre estiveram ao meu lado me dando força e apoio.

Às professoras doutoras Ana Paula Barbosa Fohrmann e Alessandra Moraes de Sousa, por todo apoio, toda dedicação e por ter abraçado este desafio de orientar uma aluna com deficiência.

Aos meus amigos e amigas de classe e aos meus facilitadores por todo companheirismo, ajuda e compreensão para que eu não perdesse nenhum conteúdo das disciplinas.

Às pessoas entrevistadas, que dispuseram do seu tempo e de sua vivência para me auxiliar na construção de dados para demonstrar como tem sido a inclusão desses discentes e o que a UFRJ vem fazendo para se tornar uma instituição inclusiva.

Agradecimento e companheirismo.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso será abordado o tema da Inclusão dos Alunos com Deficiência no Ensino Superior Público. Seus objetivos são verificar o que está disposto na legislação vigente e o que está sendo colocado em prática para que se tenha uma universidade mais acessível. Assim, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a pesquisa documental e a pesquisa empírica, esta última através de entrevistas previamente estruturadas com os discentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (“UFRJ”), para que se possa apurar se o que está disposto nas leis está sendo posto em prática. Com o relato desses alunos, pode-se concluir que, apesar de alguns avanços com os esforços da reitoria em cumprir as legislações, ainda não é possível verificar uma inclusão propriamente dita.

Palavras-Chaves: inclusão; alunos com deficiência; instituição; legislações; Educação Inclusiva; Ensino Superior; discentes; barreiras; adaptações; capacitismo.

ABSTRACT

The topic addressed in this course completion work concerns the inclusion of students with disabilities in the public higher education. This work pretend to verify what the law about this subject says and what is being done in the Federal University of Rio de Janeiro (“UFRJ”) in order to create an accessible place. The methodology used was qualitative research, documentary research and empirical research, the latter through pre-structured interviews with students of UFRJ, in order to see if what is written in the law is being applied. With this interviews, it can be concluded that, despite some progress with the rectory’s efforts to comply with legislation, it is not yet possible to verify inclusion as such.

Keywords: inclusion; students with disabilities; institution; legislation; inclusive education; higher education; students; barriers; adaptations; capacitism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. AS LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	14
1.1. Breve Histórico	14
1.2. Legislações no Direito Internacional	17
1.2.1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	17
1.2.2. O Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).....	18
1.2.3. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975)	19
1.2.4. Conferência Mundial da Educação Especial (1994).....	20
1.2.5. Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	20
1.3. Legislação do Direito Nacional	21
1.3.1. A Constituição Federal do Brasil (1988)	22
1.3.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	22
1.3.3. A Portaria nº 1.679/1999	22
1.3.4. A Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000	23
1.3.5. A Portaria nº 3.284/2003	23
1.3.6. O Decreto nº 5.773/2006	24
1.3.7. O Decreto nº 7.611/2011	24
1.3.8. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015	25
1.3.9. Lei de Cotas	27
2. A VERIFICAÇÃO DA APLICAÇÃO DAS LEIS NA PRÁTICA	30
2.1. Construção das entrevistas	30
2.2. O alcance dos entrevistados	31
2.3. Os sujeitos da pesquisa	31
2.3.1. As barreiras para a inclusão	32
2.3.2. O capacitismo	36
2.3.2.1. O relato da pesquisadora	38

2.3.3. Formas para se ter uma acessibilidade melhor	39
2.3.3.1 O que a UFRJ está fazendo para se ter mais acessibilidade	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos se falava em integração das pessoas com deficiência e não se falava em inclusão destas na sociedade. Nesse sentido, por integração se fazia entender que as pessoas com deficiência é que deveriam se adaptar a uma sociedade excludente, com os seus preconceitos e estigmas criados, pois com isso as pessoas com deficiência deveriam se adaptar aos espaços com barreiras de acessibilidade e fazendo que a falta de habilidade fosse culpa delas. Com isso, elas se tornariam mais incapazes e com desvantagens. Portanto, nesse contexto, se entendia mais por segregação que tinha como resultado as medidas assistencialistas e caritativas com estas pessoas. (Machado; Cazini, 2019, p. 86 e 87)

Segundo Sassaki (1999, p. 29 a 33), a integração é uma prática que foi adotada para começar a incluir as pessoas com deficiência que, até então, eram totalmente excluídas da sociedade, uma vez que elas eram consideradas inválidas, sem utilidade nenhuma para a sociedade, incapazes para o trabalho. Portanto, a integração consiste num esforço de inserir na sociedade as pessoas com deficiência, pois elas devem estar capacitadas a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais que existem na sociedade.

Portanto, para este autor, a integração tinha por dispor dois princípios, que eram o princípio da normalização e o processo de *mainstreaming*. Esses elementos foram importantes na aquisição de conhecimentos e experiências de integração, uma vez que, posteriormente, abriram o caminho do surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades.

No entanto, no decorrer dos anos e com a luta das pessoas com deficiência, a integração passou por uma transformação, quando surgiu a inclusão. Segundo Sassaki (1999, p. 39; 2009, p. 1), a inclusão é um processo através do qual a sociedade se torna adequada para toda a população humana, que é composta por diferentes etnias, raças, línguas, nacionalidades, gêneros, orientações sexuais, deficiências e outros atributos, sendo necessária a participação das próprias pessoas na formulação e na execução dessas adequações. Além disso, as pessoas com deficiência também têm que se preparar para assumir o seu lugar na sociedade. Assim, a inclusão constitui um processo bilateral, onde as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, juntas, resolver problemas e encontrar uma solução, tornando possível que se tenha oportunidades para todos.

Já para Souza (2022, p. 6), que cita o conceito de Felicetti e Morosini (2009), a inclusão fica caracterizada quando não se distingue gênero, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências. Nesse sentido, as instituições do ensino superior devem minimizar e extinguir os obstáculos para que seus discentes tenham mais acesso e mais participação nestes espaços.

Para Sasaki (2009, p. 2), a acessibilidade é uma qualidade e uma facilidade que se deseja ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana, assim, se ela for ou tiver sido projetada sobre os princípios do desenho universal, ela irá beneficiar todas as pessoas, que tenham ou não qualquer tipo de deficiência. Além disso, a inclusão não se faz sozinha. As pessoas com deficiência que são as mais interessadas, que tem que ocupar estes espaços, tais como a instituição de ensino superior, para que se invista na acessibilidade das universidades e, como consequência, se tenha cada vez mais a inclusão e o ingresso destes alunos nas instituições. Apesar dessa luta ser antiga e já ter algumas pessoas com deficiência ocupando estes espaços, só foi possível ver mais discentes com deficiência nas universidades após a Lei de Cotas, que será citada mais adiante, mas, mesmo assim, ainda falta muito para que estas instituições estejam realmente preparadas para o ingresso destes discentes.

Portanto, para Sasaki (1999, p. 35 e 40), esses processos contribuem para a construção de um novo tipo de sociedade através de certas transformações, sejam pequenas ou grandes, nos ambientes físicos, tanto nos espaços internos, quanto nos externos, nos equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transporte e, principalmente, na mentalidade de todas as pessoas, inclusive das próprias pessoas com deficiência. Contudo, todas essas adaptações colaboram para a sua autonomia, que é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce.

Nesse contexto, segundo Sasaki (2009, p. 2), existem seis tipos de acessibilidade, que são: arquitetônica, onde não se tenham as barreiras físicas; comunicacional, onde não se encontrem barreiras na comunicação entre as pessoas; metodológica, onde não se encontrem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.; instrumental, onde não se encontrem barreiras em instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.; programática, onde não se tenham barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.; e atitudinal, onde não se tenham preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que tem deficiência.

No entanto, para Sassaki (2009, p. 2), além de não se ter estas barreiras, a tecnologia pode ajudar estes alunos a ter um melhor acesso, com as tecnologias assistivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação devem estar correlacionadas com a acessibilidade para que esses alunos com deficiência possam exercer todos os direitos das pessoas com deficiência. Porém, pode-se entender que, para se ter a acessibilidade, deve haver, em conjunto, tanto todas as tecnologias que auxiliam estes estudantes, quanto a ausência das barreiras que impeçam o ingresso deles nas faculdades, para que tenham uma formação acadêmica ou uma profissão, adquirindo uma boa posição no mercado de trabalho.

Entretanto, ainda se encontram muitos obstáculos para estes alunos ingressarem numa universidade. Assim, este trabalho irá se debruçar sobre o tema da inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior público, com o sentido de entender o que está sendo cumprido de fato, bem como o que está nas leis. No primeiro momento, serão citadas as leis vigentes sobre o tema para que, então, sejam demonstradas as adaptações que estão na lei para que as instituições do ensino superior estejam preparadas para se tornarem inclusivas.

No segundo momento, serão abordadas as entrevistas realizadas com alunos com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para que seja apurado se esta instituição se preparou para receber estes discentes e se ela está cumprindo com tudo que está na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nas considerações finais, será feita uma análise para se identificar quais foram os avanços, os retrocessos e o que ainda falta para que esta faculdade cumpra todos os requisitos para se tornar acessível para todos.

No entanto, cumpre ressaltar que a pesquisadora em questão passou por diversas dificuldades no início da sua graduação, como a falta de acessibilidade, algumas barreiras arquitetônicas e pedagógicas, a falta de material didático especializado, além de alguns preconceitos. Por isso, a problemática desta pesquisa é para que se faça o reconhecimento de como a UFRJ tem feito para incluir estes alunos, pois mesmo com as leis sobre a educação e a Lei de Cotas, muitas universidades não estão preparadas para receber estes discentes e incluí-los. Portanto, será demonstrado no decorrer do texto, as legislações vigentes para que se entenda todas as adaptações que estão na lei e o que está sendo feito de fato para que os alunos se sintam incluídos.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é verificar o que se diz nas legislações sobre a educação inclusiva no ensino superior destes discentes, pois só com o conhecimento delas que pode-se analisar o que está sendo efetivamente aplicado para que se torne um ambiente inclusivo. Assim, deve-se analisar se está havendo um acesso à educação no ensino superior conforme o que se está positivado nas leis, quais sejam: Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência e como ela foi implantada no ordenamento jurídico interno; a Lei Brasileira de Inclusão, a partir da qual se originaram outras leis ou portarias sobre a educação inclusiva nas faculdades públicas; e a Lei de Cotas para pessoas com deficiência, que foi a lei que incentivou estes alunos a ingressar numa instituição federal e se eles conseguem permanecer até a conclusão do curso.

Assim, a metodologia na qual se baseará todo o trabalho será a pesquisa qualitativa, se baseando nos dados que serão expostos no decorrer do texto. Além disso, a pesquisa documental, que se baseia nos dispositivos das legislações que falam sobre o tema, bem como a pesquisa empírica, que vai se basear nas entrevistas previamente estruturadas, para que se possa identificar, junto aos alunos com deficiência, como está sendo feita esta inclusão.

Nesse sentido, segundo Mota e Vargas (2018, p. 62 e 63), a pesquisa qualitativa é o tipo de pesquisa que se realiza sobre uma ótica objetiva e subjetiva, onde não se pode ser traduzida em números, pois não necessita o uso de métodos e técnicas estatísticas, mas sim de uma análise detalhada dos fatos através do caráter indutivo. Porém, para Mota; Vargas (2018, p. 64 e 65), a pesquisa documental é um tipo de pesquisa composta por livros, leis e artigos científicos sendo, normalmente, descritiva ou explicativa, onde torna o problema mais claro, preciso e específico. As suas características são: descrever a frequência de determinadas palavras; comparar diversos tipos de textos para verificar características; analisar textos semelhantes colhidos ao ponto de período; verificar a frequência de uso de adjetivos, advérbios e modalizações; codificar os resultados e interpretar os dados recolhidos.

Já para Epstein; King (2013), a pesquisa empírica é uma pesquisa que tem o objetivo de traduzir ou coletar informações de uma forma que os pesquisadores possam fazer uso delas. Porém, eles não coletam dados só para adquiri-los, mas também para resumir ou fazer inferências. Portanto, a base de dados multiusuários ou de uso público tem a ideia de que esses bancos de dados são diretos e que além de responder uma única pergunta de pesquisa, podem ser utilizados por diversos estudiosos.

Segundo Epstein; King (2013), além de abrir acesso a vários pesquisadores, estes bancos de dados de uso comum possuem o que se entende por vantagem combinatória com o uso de uma tabela que resume as informações sobre uma variada gama de interesses. Essa não é a única maneira que os cientistas sociais utilizam para abordar a coleta de dados, no entanto, muitos estudos são realizados pelas informações que o investigador gera, do que os dados que foram aferidos, pois eles podem ser gerados através de questionários, entrevistas ou experimentos.

Assim, neste trabalho se encontrará algumas entrevistas com alunos da UFRJ que tem algum tipo de deficiência, para que se identifique de uma forma qualitativa e, então, se possa contestar com as legislações que serão citadas no decorrer de todo este, para se saber se está se cumprindo tudo o que se encontra nos dispositivos que também serão citados. Também se encontrará uma entrevista com a Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (“DIRAC”), a qual é regida, atualmente, pela Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (SGAADA), responsável por auxiliar os discentes com deficiência, conforme as suas necessidades, para permanecer na universidade e concluir o seu curso. Para além disso, poderá se identificar o que ainda necessita ser feito para que as leis sejam cumpridas.

1. AS LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste primeiro capítulo serão abordadas todas as legislações vigentes sobre o tema em questão, pois no primeiro momento se falará de um breve histórico sobre a educação inclusiva no nível superior e como ela foi avançando no decorrer do tempo. Logo após, serão citadas as leis e os dispositivos que existem para que se garanta este tipo de educação no ensino superior.

1.1. Breve Histórico

Segundo Fohrmann; Leba (2012, p. 3), desde a segunda metade do século XX, a justiça social para as pessoas com deficiência passou a receber uma maior atenção dos documentos produzidos posteriormente pelos organismos internacionais, assim também pelos diplomas legais e pelas políticas públicas dos Estados. Com isso, para legitimar ou fundamentar esta defesa jurídica dos direitos das pessoas com deficiência, estes podem ser identificados por três discursos ideológicos centrais, que são: o posicionamento dos que defendem uma posição liberal, onde se foca mais na autonomia, com a independência destes; as ideias que são defendidas por aqueles que tem uma posição baseada na dependência e na vulnerabilidade desses indivíduos; e uma posição fundada em suas habilidades ou capacidades básicas.

Segundo os autores (2012, p. 3 e 4), a primeira concepção, que é a concepção liberal, revela uma filosofia onde os direitos se conectam ao cumprimento de responsabilidade e a sua personalidade é vista sobre um olhar de autonomia e independência, pois este discurso privilegia a produtividade e o trabalho. Já a segunda concepção, que é a concepção da dependência, se caracteriza pelo assistencialismo ou pelo paternalismo, pois se leva em conta a vulnerabilidade e a dependência do indivíduo que possui deficiência. Além disso, neste discurso se tem a existência do reconhecimento do cuidado, já que, de acordo com ele, as pessoas são consideradas antissociais e interdependentes daqueles que dão e recebem suporte e assistência durante as suas vidas. Já na terceira concepção, que é a concepção da acessibilidade, se tem uma abordagem básica e individual, que serve para construir uma estrutura de direitos para que se habilite essas pessoas para reafirmarem suas capacidades por meio de prestações sociais, assistência e cuidado.

Nesse contexto, esses três modelos continuam a influenciar a tomada de decisões de organismos internacionais e diversos países no que concerne as suas políticas públicas para a

proteção das pessoas com deficiência, sobretudo, as que garantam a acessibilidade a um sistema educacional regular de ensino e a inclusão de jovens e adultos no ensino superior. Contudo, segundo Fohrmann; Leba (2012, p. 4), o posicionamento mais adequado seria o Estado oferecer efetivamente o amparo humano e a estrutura necessária para que estes estudantes possam desenvolver seu potencial acadêmico com autonomia e igualdade na instituição de ensino, que se encontra na base da fundamentação e na concretização da dignidade humana.

Contudo, segundo Fohrmann; Leba (2012, p. 4), o posicionamento mais adequado seria o Estado oferecer efetivamente o amparo humano e a estrutura necessária para que estes estudantes possam desenvolver seu potencial acadêmico com autonomia e igualdade na instituição de ensino, que se encontra na base da fundamentação e na concretização da dignidade humana.

Neste mesmo contexto, para Freitas; Baqueiro (2014, p. 2), a partir do meado do século XX, o modelo de escolarização de estudantes em instituições específicas, como também do modelo homogeneizador dos espaços escolares tradicionais, começaram a ser discutidos tanto no Brasil, quanto em outras partes do mundo. Esses modelos foram realçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, assim como na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Igualdade, em Salamanca, no ano de 1994.

Foi chamada a atenção, nesse âmbito, para as questões relacionadas ao direito à educação e à construção de um sistema educacional inclusivo, na perspectiva de atender as diferentes necessidades dos estudantes decorrentes das condições individuais de cada deficiência. Com isso, o Brasil, ao se tornar signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, opta por uma construção de um sistema educacional inclusivo.

Nesse viés, para Costa; Naves (2020, p. 970), já na contemporaneidade, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel, que é formada e transformada continuamente com relação às formas pelas quais são representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Além disso, ela é constituída mediante as relações e as experiências que se adquirem coletivamente.

Com isso, já no século XXI, o principal desafio não é só apenas o de garantir o ingresso dos estudantes com deficiência na universidade, mas também o desafio de fazer com que os órgãos públicos possam legitimar essa permanência com qualidade nas instâncias superiores, pois deve-se entender este acesso como uma questão de cidadania. Dessa forma, neste século, já se foram aprovadas muitas leis públicas que amparam o ingresso destes alunos no ensino superior (Costa; Naves, 2020, p. 973).

Sendo assim, com o ingresso destes alunos, tiveram que se traçar diversas ações no contexto brasileiro para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passassem a atuar na redução das desigualdades, podendo promover políticas de ações afirmativas. Assim, com os investimentos que vêm sendo realizados, pode-se constatar que, nos últimos anos, tem havido um aumento de novas matrículas de discentes que eram anteriormente excluídos. No entanto, este crescimento se ocasionou devido à participação da esfera pública na oferta de vagas para discentes com necessidades especiais e dos investimentos públicos na área através da criação de programas como o Incluir, o PROUNI, o REUNI e tantos outros do Ministério da Educação (MEC), que buscam inserir essas pessoas no Ensino Superior (Machado; Cazini, 2019, p. 88).

Nesse contexto, segundo Freitas; Baqueiro (2014, p. 8), no período de 2005 a 2011, através do Programa Incluir, o governo brasileiro lançou chamadas públicas com a finalidade de apoiar projetos para a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Ensino Superior. Já em 2012, esta ação governamental se torna universal a todas as universidades, promovendo o desenvolvimento de uma política de acessibilidade nestes espaços.

Neste viés, em 2007, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil nas universidades federais se constitui como uma das diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. Esse decreto visa a promoção da criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Segundo Freitas; Baqueiro (2014, p. 8 e 9), esse programa é uma das ações que tendem a promover o acesso, a permanência e a participação dos discentes nestes espaços. Portanto,

estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com isso, para Freitas; Baqueiro (2014, p. 4 e 5), as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência ultrapassam a eliminação das barreiras, pois também fazem emergir as necessidades específicas do corpo com impedimentos e a igualdade de oportunidades, podendo levantar o debate sobre a igualdade equitativa de oportunidades, por meio das políticas de ação afirmativa. Desta forma, na educação, estas medidas podem ser compreendidas de várias maneiras, desde a provisão de adequações para a realização do processo de seleção, até o acréscimo de vagas, cotas ou bônus para o ingresso, sendo essas as ações que podem facilitar a permanência e a conclusão com a qualidade dos cursos de nível superior.

1.2. Legislações no Direito Internacional

No Direito Internacional, as legislações que tem relação com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino são: A Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência. No entanto, deve-se observar que tais instrumentos internacionais são norteados, sobretudo, pelo princípio da dignidade da pessoa humana e pelo princípio da igualdade. Assim, destaca-se que o Brasil já ratificou essa série de declarações e convenções internacionais, que possuem por objeto a tutela dos interesses desse grupo de indivíduos (Fohrmann; Leba, 2012, p. 4).

1.2.1. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi ratificada pelo Brasil, é considerada como um documento principiológico com força vinculante, apesar de integrar o direito costumeiro e os princípios gerais do Direito internacional. Ressalta-se que essa Declaração se pauta na dignidade inerente a todo ser humano como fundamento da liberdade e da justiça. Com isso, é dever de todo Estado-Parte cumprir todos os valores e todos os direitos humanos elencados neste documento por meio do estabelecimento de uma ordem social que garanta aos indivíduos tais direitos.

Portanto, de acordo com Fohrmann e Leba (2012, p. 5), desde o Preâmbulo desta declaração, pode-se observar que uma das formas de persecução desses valores se dá como um esforço de todas as nações em promover o ensino e a educação. Nesse sentido, conforme o art. 26, a instrução gratuita é um direito subjetivo do cidadão, mas também deve ser acessível a todos até o ensino superior. Com isso, além de promover o desenvolvimento da personalidade humana, deve também objetivar a tolerância e a pluralidade. Além disso, ao conjugar tal dispositivo com os artigos II e VII, percebe-se a rejeição desta Declaração a qualquer tipo de atitude discriminatória que restrinja o acesso ao ensino.

1.2.2. O Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)

O Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais se encontra, principalmente, no princípio da dignidade da pessoa humana, de acordo com o que foi acordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, segundo esse diploma, nenhum dos valores reconhecidos na Declaração já citada acima pode ser efetivamente resguardado se não houver condições que podem assegurar o respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais dos indivíduos (Fohrmann; Leba, 2012, p. 5).

Portanto, segundo Fohrmann; Leba (2012, p. 5), esse Pacto traz o entendimento de que a educação é considerada como um direito fundamental de todos os indivíduos, visando ao desenvolvimento pleno de suas respectivas personalidades. Além disso, ela deve ser um dos meios para que as pessoas possam efetivamente estar capacitadas a participar de uma sociedade livre. Porém, a educação deve gerar sempre a promoção da tolerância entre os diversos grupos sociais, observando o próprio respeito aos direitos humanos.

Entretanto, de acordo com o art. 2º, cada Estado-Parte deve se operacionalizar tanto de forma técnica, quanto de forma legislativa, a fim de assegurar o pleno acesso dos cidadãos aos direitos e garantias deste Pacto, incluindo-se o direito a um ensino gratuito e de qualidade. Nesse viés, o mesmo dispositivo proíbe também qualquer espécie de discriminação, com o intuito de proteger o direito referido. Já no art. 13, encontram-se algumas disposições que objetivam o pleno exercício desse direito.

1.2.3. A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975)

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes é uma declaração que foi aprovada por resolução na Assembleia das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Ela dispõe sobre as pessoas deficientes, pois este compromisso internacional tem como principal objetivo eliminar as barreiras que impedem a integração dessas pessoas a uma vida social normal.

Contudo, de acordo com Fohrmann; Leba (2012, p. 6), para que elas possam realmente desfrutar de uma vida considerada normal, lhes devem ser assegurados todos os direitos fundamentais, civis e políticos que uma pessoa de mesma idade e não deficiente possui.

Conforme Freitas; Baqueiro (2014, p. 5), com a proclamação desta declaração, as pessoas com deficiência passaram a possuir direitos fundamentais, que já estavam contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na qual se garantiu às pessoas com deficiência os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos tinham por direito. Assim, pode-se destacar que esta declaração foi um passo importante em direção à afirmação dos direitos políticos e sociais das pessoas com deficiência. Nesse sentido, este documento serviu de instrumento de pressão dos movimentos sociais pela inclusão das pessoas com deficiência, bem como para a implantação de políticas e ações governamentais, em especial na educação.

Nesse contexto, destaca-se que, de acordo com art. 1º desta Declaração, as pessoas deficientes são todas aquelas que são incapazes de realizar por si mesmas as necessidades de uma vida individual ou social normal, tendo em vista uma deficiência em suas capacidades físicas ou mentais, seja de forma plena ou seja de forma parcial. Já os arts. 2º e 10º desta mesma Declaração são claros ao dispor que não se deve haver qualquer tipo de discriminação em relação à pessoa deficiente e ao seu acesso a tais garantias. Com isso, em algumas determinadas situações será necessário que se tenha uma assistência especial para que esses indivíduos possam não só exercer de forma plena os direitos assegurados, mas também possam ser protegidos jurídica e socialmente em face de suas limitações (Fohrmann; Leba, 2012, p. 6).

1.2.4. Conferência Mundial da Educação Especial (1994)

Esta conferência aconteceu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Através desta declaração, foi proclamado que "*Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular*" (ONU, 1994). Assim, conforme Freitas e Baqueiro (2014, p. 6) esta conferência repercutiu em discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, com garantias de atendimento às suas necessidades educacionais, mencionando, ainda, que a orientação inclusiva da escola regular constituiu uma maneira de combater as ações discriminatórias da sociedade, pois obriga aos governos a adoção do princípio da educação inclusiva em suas leis e políticas nacionais de educação.

1.2.5. Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

Esta Convenção, que foi promulgada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 6.949/2009, trata do mesmo tema que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ou seja, garantir a proteção e as garantias das pessoas com deficiência, mas de uma forma inclusiva e ainda mais específica e aprofundada. Isso porque essa Convenção leva em conta as desigualdades e as desvantagens pessoais causadas pela deficiência destes indivíduos, que estão sujeitos a todo tipo de discriminação em razão de sua condição. Portanto, a principal preocupação deste texto é assegurar a acessibilidade dos deficientes aos meios físicos, sociais, econômicos e culturais, para que, assim, as desigualdades sejam reduzidas (Fohrmann; Leba, 2012, p. 6).

Neste contexto, o Brasil se torna Estado-Parte da Convenção, na qual se reconhece tanto a importância da acessibilidade para que as pessoas com deficiência possam gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, como também reafirma o compromisso em assegurar que o sistema educacional seja inclusivo em todas as etapas (Freitas; Baqueiro 2014, p. 3).

Dessa forma, a Convenção vem promovendo a proteção e o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais destas pessoas, estando diretamente ligado à sua dignidade. Diante disso, nesse contexto devem ser destacados os mais importantes princípios que regem este documento, que são: o respeito à dignidade inerente e à autonomia

individual; a não discriminação; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; e o respeito pela diversidade humana (Fohrmann; Leba, 2012, p. 6).

Com isso, o art. 24 da Convenção vai tratar de uma forma específica sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, pois neste ponto pode-se estabelecer que os Estados-Parte devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com os seguintes objetivos: o desenvolvimento da personalidade e talentos dos indivíduos, a participação efetiva da pessoa deficiente na sociedade, além do desenvolvimento do senso de dignidade e autoestima.

Nesse aspecto, é possível verificar, especialmente, o princípio da não discriminação, a partir do momento em que se afirma que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema de ensino especificamente em função de sua deficiência. Entretanto, para que isso não ocorra, é necessário a capacitação dos estabelecimentos educacionais com as adaptações necessárias e específicas para cada tipo de deficiência, além da adoção de medidas de apoio individualizantes. Com isso, o dispositivo citado acima deixa bem claro que essas medidas inclusivas devem ser adotadas em todos níveis de educação, inclusive no ensino superior. Como se vê abaixo, de acordo com o art. 24, V, o seu acesso deve observar os princípios da não discriminação e o da igualdade de oportunidades, pois também deve oferecer as adaptações razoáveis para os alunos com deficiência (Fohrmann; Leba, 2012, p. 6 e 7).

Artigo 24

Educação

(...) 5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (Brasil, 2009)

1.3. Legislação do Direito Nacional

No direito nacional, as legislações que falam sobre a Educação Inclusiva são, em especial, as seguintes: A Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei de Cotas (2016); além de algumas portarias e decretos.

1.3.1. A Constituição Federal do Brasil (1988)

A Constituição Federal de 1988 é a Carta Magna, pois através dela pode-se haver a garantia de diversos direitos aos cidadãos, que são os direitos fundamentais e os direitos sociais. Portanto, esses direitos são aqueles que se dizem os essenciais, permitindo a garantia de uma existência digna aos indivíduos. Com isso, esses direitos tornam-se direitos que devem ser garantidos pelo Estado, com o objetivo de se ter condições materiais para que se tenha mais igualdade. Contudo, nesse contexto, se esses direitos não forem regulados, ou se forem regulados de uma forma insuficiente ou deficiente, poderá ser impetrado o Mandado de Injunção ou ajuizar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (Fohrmann; Leba, 2012, p. 10 e 11).

Nesse âmbito, um dos principais direitos sociais é o direito à educação, que está previsto nos arts. 205 a 214 da Constituição. De acordo com a Carta Magna, a educação deve ser universal, o que significa que não pode ser negado a ninguém o acesso ao sistema de ensino por nenhum motivo, isto é, o direito à educação é regido pelo princípio da igualdade, pois aos indivíduos devem ser dadas iguais oportunidades para que estes possam desenvolver suas capacidades e seus talentos, sem que haja qualquer tipo de distinção ou discriminação. Além disso, para se concretizar o ensino devem ser observados outros princípios básicos, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino e a garantia de um padrão de qualidade (Fohrmann; Leba, 2012, p.11).

1.3.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Essa lei foi promulgada no ano de 1996 e, incluindo as suas atualizações, tem por objetivo assegurar a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente no ensino comum, garantindo a eles o atendimento educacional especializado (Freitas; Baqueiro, 2014, p. 5).

1.3.3. A Portaria nº 1.679/1999

Essa portaria do Ministério da Educação foi aprovada em 2 de dezembro de 1999 e trata sobre as políticas inclusivas acerca do acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência

física e sensorial, por intermédio da criação de novos cursos e credenciamento de instituições aptas para atender esse público. A referida portaria também trata da questão da mobilidade, assim como da utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (Fohrmann; Leba, 2012, p. 11 e 12).

1.3.4. A Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000

Essa lei, que foi criada em 19 de dezembro de 2000, tem como objetivo listar quais são as adaptações para que se tenha uma acessibilidade para todos. No caso da educação, se dispõe sobre as adaptações no interior dos prédios, que estão dispostos no art. 2º, inciso II, alínea b, e no art. 11, no seu parágrafo único e seus incisos, que dispõem o seguinte:

Art. 2º: Para os fins desta lei são estabelecidas as seguintes definições:

(...)

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

(...)

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

Art. 11 - A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade

I - nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;

II - pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV - os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida." (Brasil, 2000)

1.3.5. A Portaria nº 3.284/2003

Essa portaria foi promulgada no dia 7 de novembro de 2003 e garante às pessoas com deficiência física e sensorial que tenham condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Conforme Freitas; Baqueiro (2014, p. 6), essa portaria também estabelece a acessibilidade como requisito

nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento destas instituições.

Com isso, o referido documento também preconiza a eliminação de barreiras arquitetônicas, favorecendo o acesso aos ambientes de uso coletivo, colocação de rampas e elevadores, adaptações de portas e banheiros, dentre outras acessibilidades para os alunos com deficiência física. Já para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência visual, terá que se ter o compromisso de assegurar a manutenção de sala de apoio equipada com tecnologia braile, entre outros recursos, como ampliação de textos, uso de lupas e disponibilização de acervo bibliográfico acessível. Já no caso dos alunos com deficiência auditiva, o seu compromisso é na disponibilização de intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), quando solicitado pelo discente (Freitas; Baqueiro, 2014, p.7).

1.3.6. O Decreto nº 5.773/2006

Esse Decreto foi aprovado em 9 de maio de 2006 e dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior em seu art. 16, VII, alínea "c". Este Diploma Legal prevê que as pessoas com deficiência devem ter um tratamento prioritário, imediato e diferenciado para a sua adequada acessibilidade à infraestrutura física e às instalações acadêmicas (Fohrmann; Leba, 2012, p. 12).

1.3.7. O Decreto nº 7.611/2011

Esse Decreto foi aprovado em 17 de novembro de 2011, com recente expedição da Presidência da República, e regula questões a respeito do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, sobretudo, a respeito dos meios cujo os quais a Administração Pública deve se valer para concretizar o acesso desse grupo de indivíduos, de forma adequada e igualitária, ao sistema de ensino (Fohrmann; Leba, 2012, p. 12).

Além disso, o seu texto dispõe sobre algumas medidas para assegurar a efetividade do ensino com qualidade, uma vez que as medidas individualizantes utilizadas para a concretização desse objetivo são fundamentais, pois visam a eliminar as barreiras e dificuldades que as deficiências tendem a criar. Portanto, esse diploma legal em questão dispõe sobre tais matérias em observância ao art. 208, III, da Constituição (Fohrmann; Leba, 2012, p. 12).

Com isso, o Decreto esclarece que os objetivos e as medidas a serem seguidas se estendem de forma geral para todos os níveis de educação. Apesar disso, em alguns dispositivos, há referência específica de medidas a serem observadas preferencialmente em um determinado nível de educação, especialmente no ensino regular, como no art. 3º, I e II. No entanto, isso não impede que ações semelhantes sejam estendidas a outros níveis de educação, de forma a garantir uma continuidade do ensino, o que, aliás, também é um dos objetivos do referido artigo, em seu inciso IV (Fohrmann; Leba, 2012, p. 13).

Entretanto, segundo Fohrmann; Leba (2012, p. 13), o principal dever do Estado, nesse aspecto, é o de assegurar um sistema educacional inclusivo, sem discriminações. Assim, o Poder Público, como já foi mencionado, irá se utilizar de medidas individualizantes e de apoio técnico e financeiro, que tenham como finalidade a maximização do desenvolvimento acadêmico e social. Nesse sentido, essas medidas englobam o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente de forma contínua para a realização do seu objetivo.

Sendo assim, este Decreto lista algumas dessas medidas de apoio técnico e financeiro, como a estruturação arquitetônica dos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a promoção da acessibilidade; a implantação de salas com recursos multifuncionais, como os equipamentos que irão assegurar o ensino especializado; e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais especializados, dos quais se pode citar a distribuição de materiais didáticos em Braille ou em Libras ou ainda de computadores com *softwares* que auxiliem na comunicação (Fohrmann; Leba, 2012, p. 13).

1.3.8. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015

Essa Lei foi sancionada em 2015 e começou a vigorar em janeiro de 2016 pela Presidente Dilma Rousseff, que ratificou a nova Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Dessa forma, essa lei, já no seu artigo 1º, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, pois se destina a assegurar e promover condições de igualdade, com o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Machado; Cazini, 2019, p. 87) e (Costa; Naves, 2020, p. 970):

Art.1. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015)

Portanto, em seu art. 28, essa lei destaca que é obrigação do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar as necessidades de adotar práticas pedagógicas inclusivas de formação inicial e continuada de professores, bem como ofertar formação para o atendimento educacional especializado, visando manter com qualidade os estudantes com deficiência nas escolas comuns em todos os níveis, principalmente no ensino superior, conforme explicitado abaixo (Costa; Naves, 2020, p. 970).

Art.28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; Lei no 13.146/2015

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Brasil, 2015)

1.3.9. Lei de Cotas

O acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras pelas Pessoas com Deficiência é uma conquista recente nas políticas públicas educacionais no país. Atualmente, elas conseguem ter o acesso aos cursos de graduação garantido pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei de Cotas nº 12.711/2012 para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e do nível superior das

instituições federais de ensino. Nesse sentido, a referida lei também é respaldada pelos Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Costa; Naves, 2020, p. 969).

Sendo assim, ao falar sobre esta legislação, que ampara o ingresso das pessoas com deficiência na universidade por meio das cotas, apoia-se no Decreto nº 3.298/1999, Decreto nº 5.296/2004, e Decreto nº 6.949/2009, os quais estabelecem quem são as pessoas com deficiência, nomeando-as como física, visual, auditiva, intelectual e transtorno do espectro autista. De acordo com esse conjunto de leis, alunos que comprovam essas limitações estão garantidos para ingressarem nas universidades usando as cotas. Com isso, acerca das vagas reservadas nas IFES às pessoas com deficiência, bem como aos pretos, pardos e indígenas, esta lei dispõe, em seu artigo 3º, o seguinte:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. (Brasil, 2016)

Entretanto, com relação à inclusão e permanência dos alunos com deficiência na universidade, enfrenta-se alguns problemas educacionais. Por exemplo, como os alunos com deficiência, considerando toda a sua trajetória socioeconômica, reúnem condições para ingressar no ensino superior; ou se a preparação na educação básica que receberam na escola pública os habilitam a permanecer na universidade; ou, ainda, se os professores que os formaram no ensino fundamental e médio tiveram em seus cursos de formação disciplinas de educação especial que os preparassem para incluí-los na escola comum.

Contudo, essa tríplice indagação leva-se a fazer outra reflexão de que sem as cotas, o acesso dos alunos com deficiência no ensino superior será mais difícil, uma vez que há a concorrência com os demais, em especial, quando as disputas são com alunos do ensino privado (Costa; Naves, 2020, p. 970 e 971). Além disso, um outro obstáculo que pode ser citado para a adoção das cotas para alunos com deficiência no ensino superior é o preconceito dos colegas não cotistas.

Mas, por que em plena era da informação, do mundo globalizado sem fronteiras, ligado por redes, isso ainda acontece no sistema educacional? Isso ainda ocorre porque a sociedade brasileira não aprendeu a conviver, de forma harmônica, com a diversidade por não conhecer as diferenças ou pluralidade (Costa; Naves, 2020, p. 971).

2. A VERIFICAÇÃO DA APLICAÇÃO DAS LEIS NA PRÁTICA

Neste capítulo serão abordadas as entrevistas com os alunos que tem deficiência e que estudam na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim como a entrevista que foi feita com a diretora da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC). Nesse contexto, o principal objetivo das entrevistas citadas neste capítulo é apurar se as leis que foram citadas no capítulo anterior estão sendo cumpridas. Além disso, ressalta-se que a pesquisadora em questão também é discente da instituição e está finalizando o seu curso de Bacharelado de Direito, tendo ingressado em 2018.1. Assim, a pesquisadora, que também é pessoa com deficiência, fará o seu relato sobre a sua graduação para complementar, destacando-se que ela foi uma das primeiras alunas a ingressar nesta faculdade pela Lei de Cotas.

2.1. Construção das entrevistas

As entrevistas previamente estruturadas foram feitas com 6 alunos de diferentes cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as quais tanto as perguntas e as respostas se encontram no anexo I. Com relação à entrevista feita com a diretora da DIRAC, tanto as perguntas quanto as respostas se encontram no anexo II. Ademais, é importante mencionar que, para manter as suas identidades asseguradas, serão criados pseudônimos para todos os entrevistados.

Cumprе esclarecer que a formulação das perguntas das entrevistas com os alunos com deficiência tem como objetivo central se saber se o que está disposto nas legislações vigentes está sendo aplicado na prática, ou seja, se estes discentes estão sendo devidamente assistidos conforme as suas limitações, e se estão sendo feitas as adaptações razoáveis para que eles possam cursar os cursos nos quais ingressaram nesta faculdade.

Já com relação à entrevista realizada com a diretora da DIRAC, o seu propósito é investigar o que está sendo feito para que esta instituição se torne cada vez mais inclusiva e capaz de atender a todos os discentes que ingressarem num curso desta universidade. Isso porque, apesar de ser uma faculdade pública e ter um orçamento limitado, deve-se ter boas ferramentas de acessibilidade para que se possa atender os alunos com deficiência da melhor forma possível.

2.2. O alcance dos entrevistados

Como já foi citado, a pesquisadora é uma discente da UFRJ que tem deficiência visual. Desde que ingressou nesta faculdade tinha o desejo de escrever sobre a inclusão, mas não sabia que seria tão difícil encontrar outros alunos com deficiência, uma vez que não se tem um coletivo que trate deste assunto em específico.

No entanto, por ela sempre lutar por esta inclusão e o emprego das ferramentas de acessibilidade, ela participa de um grupo da DIRAC no aplicativo do *WhatsApp*, no qual duas das entrevistadas são integrantes. Assim, ao falar que ela estava necessitando de discentes com deficiência, as duas entrevistadas se dispuseram prontamente em ajudá-la. Além disso, a pesquisadora também conhecia alguns amigos que são pessoas com deficiência e ingressaram nesta faculdade, sendo dois dos entrevistados amigos dela. Por fim, através de outros amigos, ela conseguiu contato também com os outros dois entrevistados.

Além disso, ela entrou em contato com o e-mail da DIRAC e marcou uma entrevista pessoalmente como a diretora, na sala onde se localiza esta diretoria. Contudo, devido a algumas dificuldades com o material preparado, a pesquisadora teve que enviar as perguntas pelo e-mail para que fossem respondidas e para que estes dados fossem colhidos.

Diante disso, o resultado dessas entrevistas será dividido em subtópicos, que serão intitulados como: “as barreiras para a inclusão”, “o capacitismo” e “formas para se ter uma acessibilidade melhor”.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

O primeiro entrevistado se chama Ednaldo, é do sexo masculino, tem 47 anos de idade e possui deficiência visual. Ednaldo ingressou na faculdade em 2017.2, no curso de Ciências Sociais, no primeiro ano que se aplicou a Lei de Cotas para pessoas com deficiência. Atualmente, ele se encontra cursando o 8º (oitavo) período.

A segunda entrevistada se chama Kelen, é do sexo feminino, tem 22 anos de idade e possui deficiência física e visual. Kelen ingressou na faculdade em 2020.1, no curso de Nutrição, e se encontra, atualmente, cursando o 2º (segundo) período.

O terceiro entrevistado se chama Valdinei, tem 52 anos de idade, é do sexo masculino e possui deficiência visual. Valdinei ingressou na faculdade em 2022.2, no curso de Administração Pública, e se encontra cursando o 6º (sexto) período.

A quarta entrevistada se chama Rosa, tem 55 anos de idade, é do sexo feminino e possui deficiência física, por se ter uma locomoção reduzida em razão de um edema linfático no membro inferior esquerdo. Rosa ingressou na faculdade em 2018.1, no curso de Psicologia, e se encontra finalizando o seu curso e o seu estágio para colar grau em 2025.

O quinto entrevistado se chama Luciano, tem 29 anos de idade, é do sexo masculino e possui Transtorno do Espectro Autista. Luciano ingressou na faculdade em 2015.1, quando ainda não existia a Lei de Cotas, no curso de Gastronomia e, atualmente, se encontra cursando o 11º (décimo primeiro) período.

O sexto entrevistado se chama Lucas, tem 26 anos de idade, é do sexo masculino e possui deficiência física e deficiência intelectual, por conta do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Lucas ingressou na faculdade em 2018.2 no curso de Comunicação Social e Jornalismo e se encontra cursando o 11º (décimo primeiro) período.

Vale destacar que, devido a pesquisadora ter deficiência visual, não foram feitas entrevistas com pessoas com deficiência auditiva, em razão de ela não saber a língua de sinais. Por fim, além dos discentes citados acima, que pertencem à UFRJ, a pesquisadora também entrevistou a diretora da Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), que se chama Regina Célia, e está neste cargo desde setembro de 2023, tendo feito o possível para auxiliar os discentes.

2.3.1. As barreiras para a inclusão

Apesar de a UFRJ ser a primeira faculdade a ser criada no Rio de Janeiro, foi possível notar, com o passar dos anos, uma minoria de discentes com deficiência ingressando nessa instituição. Nesse sentido, pode-se perceber que a UFRJ demorou para começar a se preparar para incluir estes estudantes, tendo em vista que foi só após a Lei de Cotas que foi possível observar um maior ingresso de alunos com deficiência. Assim, é necessário que se tenha mais recursos para que se tenha a acessibilidade, principalmente porque os prédios são antigos, além

de alguns deles serem tombados pelo patrimônio histórico e cultural, o que dificulta a inserção de adaptações para que exista acessibilidade na prática.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 3º, inciso IV, pode-se encontrar o significado do termo “barreiras”, que é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

De acordo com essa mesma legislação, essas barreiras podem ser classificadas como barreiras urbanistas, que são as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; barreiras arquitetônicas, que são aquelas existentes nos edifícios públicos e privados; barreiras nos transportes, que são as existentes nos sistemas e meios de transportes; barreiras nas comunicações e na informação, que são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; barreiras atitudinais, que são as atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; e, por fim, barreiras tecnológicas, que são aquelas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

De acordo com Souza (2022, p. 6), com relação à universidade, há alguns quesitos mais específicos a serem observados, que podem ser consideradas como barreiras para a prática dessa inclusão. Um elemento a ser citado é a ideia equivocada em se confundir integração com inclusão, pois o fato de os alunos com deficiência terem ingressado na universidade e estarem com os demais estudantes sem deficiência, não quer dizer que estão incluídos, sendo necessário que estes discentes com deficiência tenham acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, uma vez que a sua formação universitária integral depende de sua participação nessas atividades.

Segundo Mello, Gravério, Wied e Aydos (2020), existem diversas categorias de deficiências podendo, num primeiro momento, parecer ser difícil superar estas barreiras. Contudo, nota-se que estas barreiras de acessibilidade podem ser superadas quando se começa

a tentar driblá-las na prática, pois é aí que se percebe que as ações não podem ser apenas direcionadas para um tipo de deficiência.

Com isso, é necessário inserir diversas mudanças para que se tenha a acessibilidade arquitetônica, ou seja, um ambiente se torne inclusivo; a acessibilidade comunicacional, para que possam se comunicar com mais facilidade; a acessibilidade metodológica, através de materiais adaptados e instrumentos que auxiliem e facilitem o seu aprendizado. Porém, como veremos a seguir, os entrevistados entendem que essas adaptações ainda não estão presentes.

De acordo com Kellen, *“A universidade não estava preparada para me receber, quando eu ingressei no meu curso. Porque não encontrei as adaptações para as necessidades que a minha deficiência precisa”*. Valdinei, por sua vez, afirma que *“A faculdade não estava preparada para me receber porque não tem acessibilidade para me locomover, como a utilização da pista tátil e nem me designou um funcionário como acompanhante para me auxiliar a chegar na sala de aula”*.

Ednaldo relata que se sentiu incluído no início, *“porque os funcionários e os professores foram atenciosos, mas já com os colegas de classe não tanto, pois por eu ser tímido, eu tive dificuldade de fazer amizades”*. Já Kelen afirma o seguinte: *“não me senti incluída, quando eu ingressei no meu curso. Porque as pessoas da DIRAC conversaram comigo dizendo que não teria a acessibilidade, mas achei válido cursar mesmo assim.”*

Nesse sentido, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, a UFRJ ainda precisa incluir essas adaptações para que se tenha acessibilidade. Dessa forma, pode-se perceber que as barreiras atualmente presentes nesse espaço ferem a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; a Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000, em seu art. 2º, inciso II, alínea b, e parágrafo único; e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em seu art. 28, incisos II, III, VI, VII, X, XII, XIV, XVI, XVII, XVIII e art. 30, que já foram citados anteriormente. Além disso, destaca-se o art. 3º da mesma lei, incisos III, V e XIII, que também não estão sendo cumpridos, conforme se verifica abaixo:

Art.3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(...)

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou

com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

(...)

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

(...)

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Brasil, 2015)

Nesse contexto, é possível relacionar as seis formas de acessibilidade com os relatos dos discentes entrevistados. Considerando o caso da acessibilidade arquitetônica, por exemplo, conforme disse Ednaldo: *"A universidade não estava preparada para me receber quando eu ingressei no meu curso. Porque o prédio que estudo é antigo e é um dos prédios tombados pelo patrimônio histórico e cultural, por isso não tem acessibilidade, apesar de que colocaram uma rampa de acesso no portão de entrada, mas no interior do prédio nada se fez até hoje."*

Já no caso das adaptações metodológicas, Luciano entende que: *"A faculdade não estava preparada para me receber quando eu ingressei no meu curso. Porque os professores não eram capacitados para me auxiliar, somente uma professora de comunicação que soube me auxiliar que fazia parte do núcleo de acessibilidade (...) não me senti incluído quando ingressei no meu curso. Porque eu tenho dificuldades de me comunicar com as pessoas, mas após de ser apoiado pelos EMAs me ajudou bastante"*. O discente Lucas, por sua vez, disse que: *"A universidade não estava preparada para me receber quando eu ingressei no meu curso. Porque falta a inclusão e falta acessibilidade e materiais adaptados que me ajudem no meu estudo."* Ednaldo afirma ainda que *"só depois de um bom tempo que colocaram o leitor de tela nos computadores da biblioteca."*

Conforme a Rosa disse: *"A faculdade não estava preparada para me receber, quando eu ingressei no meu curso. Porque como eu estive distante de sala por muitos anos e por já ter uma certa idade, a universidade deveria de ter um programa ou um apoio para acadêmicos que passam por este episódio."*

2.3.2. O capacitismo

De acordo com Mello (2016, p. 3266), o capacitismo é quando se trata as pessoas com atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base nisso, pode-se entender que há a discriminação das pessoas com deficiência quando elas são inferiorizadas, uma vez que existe o pensamento, por parte de alguns indivíduos, de que as pessoas com deficiência não são capazes em função da deficiência que possuem, e que elas seriam um peso durante a vida, ocupando espaços nos quais elas supostamente não deveriam estar presentes. Contudo, esse é um pensamento que não merece prosperar, tendo em vista que reflete o capacitismo.

Nesse contexto, segundo os autores Sanches, Araújo e Pontin (2022, p. 338), o capacitismo é um processo sociocultural que discrimina pessoas com deficiência, sendo que essa discriminação pode se dar de uma forma ativa, através de insultos e considerações negativas ou com a arquitetura não acessível, ou então de forma passiva, quando se tem um discurso no qual as pessoas com deficiência são consideradas merecedoras de pena ou caridade. Deste modo, existe um desafio constante em abordagens técnicas, principalmente quando se fala das questões de autonomia e cognição, sendo necessário evitar perspectivas que naturalizam um discurso capacitista ao abordar uma pessoa com deficiência.

Já de acordo com Mello; Cabistani (2019, p. 119 e 120) o capacitismo dá origem a comportamentos preconceituosos que dificultam a aceitação de pessoas com deficiências na sociedade. Desta forma, o preconceito a estas pessoas se configura como um mecanismo de negação social, já que as diferenças são vistas como carência, falta ou impossibilidade.

Na perspectiva de Mello, Gavério, Weid e Aydos (2020, p. 6), o capacitismo é considerado como um pensamento excludente, que tende a pensar que as pessoas com deficiência são menos aptas ou capazes por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial. Com isso, entende-se que o capacitismo é a atitude de considerar as pessoas com deficiência como não-iguais e incapazes de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas.

Sendo assim, pode-se compreender que o capacitismo é um conceito que fala das formas de como essas pessoas são discriminadas por uma base de corponormatividade nos espaços arquitetônicos, nas instituições, nas práticas de ensino, nos modos de comunicação ou interação. Nesse sentido, o ponto mais complexo é entender que essa forma de pensar está impregnada no âmbito da experiência, quando se percebe que a sociedade atual é extremamente capacitista, sendo que essa compreensão não deve ser percebida apenas intelectualmente, mas também no sentido de cada vivência pessoal. (Mello, Gavério, Weid e Aydos, 2020, p. 7)

Conforme os dados obtidos com os discentes entrevistados, o capacitismo está muito presente na UFRJ, ferindo, portanto, o princípio da não discriminação previsto no art. 3º da Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência, que já foi citado anteriormente. Além disso, fere também o princípio da igualdade, disposto tanto na Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência e na Constituição Federal do Brasil, em seu art. 208. Por fim, fere também os arts. 4º e 28 da Lei Brasileira de Inclusão, bem como o art. 4º, primeiro parágrafo, conforme disposto abaixo.

Art.4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015)

Nesse contexto, é válido ressaltar o seguinte relato de Ednaldo:

Eu passei por uma situação constrangedora que caracteriza o preconceito. A situação foi a seguinte, um funcionário do bandeirão que me serviu o almoço e não me perguntou o que eu queria comer e nem me falou qual era o cardápio do dia, só colocou o prato e me trouxe, mas quando perguntei o que era o cardápio, e o que eu queria comer não era o que estava no prato, eu reclamei por não ter me informado primeiro o que eu queria comer, e o funcionário saiu reclamando do que eu disse, mas mesmo assim colocou outro prato com o que eu queria comer. (Ednaldo, Anexo I)

Além disso, destaca-se também outras situações vivenciadas pelos discentes Kelen e Valdinei. Kelen conta que passou por uma situação na qual se sentiu constrangida quando “*o funcionário da portaria não me auxiliou a subir as escadas e por isso acabei levando um tombo nas escadas por não conseguir enxergar os degraus*”. Valdinei relata que “*Os meus colegas de classe, quando eu estava presente me ignoravam e não me dão auxílio, pois na maioria dos*

trabalhos que são em grupo para que eu faça o trabalho eu necessito que os professores me incluam, porque se depender deles eu não sou incluído em nenhum grupo e não participo da atividade”, caracterizando uma situação de preconceito.

Conforme o Luciano disse: *"Eu passei sim por situações constrangedoras que caracterizam o preconceito. Na questão da participação das aulas, os meus colegas de classe reclamam por eu perguntar muito ao professor sobre a matéria e também passei por muita dificuldade na questão de fazer trabalhos em grupo."* Lucas afirma que também passou por esse tipo de situação, relatando o seguinte *"eu passei por um preconceito linguístico, pois as pessoas dizem que apesar das minhas deficiências, eu não poderia ter uma vida normal ou fazer coisas que todas as pessoas fazem, como por exemplo, curtir, beber, etc; por isso me incapacitando a ter uma vida normal como qualquer pessoa."*

2.3.2.1. O relato da pesquisadora

A pesquisadora, que também é pessoa com deficiência, conforme já mencionado, relata que quando chegou à universidade, se sentiu incluída. Isso porque os colegas de classe e os funcionários foram muito atenciosos, contudo, os professores não estavam capacitados para lidar com uma aluna deficiente. Também relata que não tinha material didático adaptado, mas sempre foi atrás por conta própria, pesquisando livros em PDF na *internet*, *"pois eu sempre fui muito comunicativa e pouco tímida e isso me ajudou muito para ter o auxílio dos colegas e também um pouco depois me designaram um EMAI¹ para me auxiliar, o que foi e é muito importante para eu chegar até aqui."*

A pesquisadora afirma que passou por diversas situações constrangedoras que caracterizaram o preconceito. Por exemplo, quando estava no segundo período e teve que estudar no quarto andar do prédio, e estava um verão muito quente, sendo que a pesquisadora tem bronquite asmática e relatou que *"não consigo subir muitas escadas que eu perco o fôlego e o elevador não estava funcionando, então eu fui perguntar e reivindicar pelo elevador e o Diretor disse 'que se eu estava tanto necessitando do elevador, que eu fosse no Ministério Público reclamar que não se tinha verba para concertá-lo'".* Logo em seguida, a pesquisadora

¹ "EMAI" é a sigla utilizada para denominar o Estudante Monitor em Acessibilidade ou Inclusão, que são estudantes bolsistas da UFRJ designados a prestar o auxílio necessário a alunos com deficiência.

reclamou e, no dia seguinte, a obra para concertar o elevador estava sendo iniciada, tendo em vista que a pesquisadora tomou conhecimento que a verba já tinha sido repassada.

Além disso, conta que uma outra situação de preconceito ocorreu quando uma professora se recusou a dar uma prova adaptada no computador, por entender que a aluna iria se aproveitar da situação para colar as respostas da *internet*. Uma terceira situação aconteceu com uma outra professora, que forneceu uma bibliografia para a disciplina, contudo, não havia versão digitalizada do livro indicado, apenas uma versão física na biblioteca. Assim, a pesquisadora solicitou à professora para que pudesse fazer a avaliação com outra doutrina, o que foi permitido em um primeiro momento. Contudo, no momento da avaliação, a professora realizou uma prova oral com as perguntas acerca da doutrina que a pesquisadora não teve acesso, o que ocasionou na reprovação da aluna nessa disciplina.

Dessa forma, a pesquisadora entende que deveria ser informado ao docente quando ele vai ter um aluno com deficiência, cabendo ao professor entender as necessidades desse aluno e promover as adaptações necessárias. Além disso, deveria haver mais rampas, pisos táteis, elevadores em funcionamento, bem como investimentos em instrumentos adaptados que já foram adquiridos, possibilitando maior acessibilidade nas instituições de ensino.

2.3.3. Formas para se ter uma acessibilidade melhor

As formas para que se tenha uma acessibilidade melhor, segundo Mello, Gavério, Weid e Aydos (2020, p. 5), não se resumem ao cadeirante que necessita da rampa, ao surdo que necessita da legenda, ou ao cego que necessita da audiodescrição. Isso porque, se se pensar assim, essas adaptações só ocorreriam se pessoas com deficiência estivessem ocupando esses espaços, ou seja, se não houver pessoas com deficiência nesses ambientes, não se teria necessidade desses recursos e, por isso, continuaria acontecendo a gestão da acessibilidade “sob demanda”.

Contudo, se considerarmos que todos os indivíduos se beneficiam com essas modificações, que permitem a expansão dos corpos e a diversificação das interações, torna-se possível que as diferentes formas humanas de estar no mundo e de aprender sejam contempladas. Além disso, pode-se aprender de modos distintos que alguns têm maior facilidade de compreensão e memória imagética, enquanto outros possuem audição aguçada

para detalhes e tonais; alguns precisam da escrita para entender uma argumentação, outros têm acesso às imagens por descrições.

Portanto, as práticas de inclusão não servem somente para as pessoas com deficiência, mas sim para todos, pois se faz necessário uma boa iluminação e sincronização entre som e imagem num vídeo, possibilitando a leitura dos lábios, de expressões faciais e demais comunicações não verbais. Ou seja, não são apenas um elemento de acessibilidade para pessoas deficientes auditivas, mas uma prática que auxilia na compreensão do que está sendo dito, demandando menos esforço de atenção focada em uma única sensorialidade, tornando as interações menos cansativas para todas as pessoas.

Além disso, a prática da descrição de imagens não torna o conteúdo visual acessível apenas para as pessoas com deficiência visual, mas torna também uma experiência que amplia os modos de se perceber, fruir e comunicar as imagens. Ademais, ao incorporar estas práticas comunicacionais tanto no ambiente virtual, quanto presencial, certamente também será mais acolhedor para os ritmos de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras neurodiversidades com a atenção e percepção do mundo variado que, num ambiente comunicacional disruptivo, podem se sentir multidemandadas e hiperestimuladas, perdendo mais facilmente o foco da comunicação. Com isso, este recurso atitudinal, aparentemente simples, pode transformar todo o ambiente em um espaço mais confortável sensorialmente, menos cansativo e mais respeitoso e inclusivo para todas as pessoas. (Mello, Gravério, WWied e Aydos, 2012, p. 9)

Com isso, para se ter mais acessibilidade, além das adaptações que foram citadas acima, também tem que se colocar em prática as ferramentas de acessibilidade que estão elencadas na Lei de Acessibilidade, no art. 2º e art. 11, parágrafo único, bem como aquilo que está disposto na Lei Brasileira de Inclusão, mais especificamente no art. 28 e no art. 30, §1º, que já foram citados acima.

Conforme os relatos de todos os discentes entrevistados, se fosse cumprido tudo aquilo que está previsto nas leis de acessibilidade e inclusão, a sua permanência na instituição de ensino superior e a conclusão de sua graduação seria extremamente facilitada. Para eles, seriam necessárias algumas medidas, tais como a ampliação de rampas de acesso; a colocação de pistas táteis; materiais didáticos adaptados; a colocação de elevadores nos prédios que não tem e a

manutenção dos elevadores dos prédios que já os utilizam; mobílias nas salas de aula que possam acomodar o discente, como por exemplo sem cadeiras giratórias e sem tablado; equipamentos que os auxiliem nos seus estudos; a capacitação dos docentes e dos funcionários para que os possam atender e auxiliar da melhor forma possível; e a conscientização dos discentes para que não tenham barreiras atitudinais, como o capacitismo.

2.3.3.1 O que a UFRJ está fazendo para se ter mais acessibilidade

Como falado anteriormente, a UFRJ só passou a ter mais discentes com deficiência a partir da Lei de Cotas para pessoas com deficiência. Assim, foi só após o ingresso gradual desses estudantes que começaram a ser desenvolvidas ações no âmbito de toda a instituição. Contudo, destaca-se que alguns cursos já praticavam algumas ações individuais, como o curso de letras, por exemplo, que tinha como disciplina obrigatória a língua de sinais e, assim, através destes discentes se tinham intérpretes para os discentes que possuíam deficiência auditiva.

Neste viés de se ter mais acessibilidade na universidade, foi criado o Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva e, a partir desse Fórum, surgiu a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), no ano de 2018. Em razão disso, é essencial esclarecer que as considerações desse capítulo são fruto de entrevista realizada com elemento da própria DIRAC, que é uma Diretoria como objetivo elaborar e implementar a política de acessibilidade na UFRJ com o auxílio de dois principais suportes, que são os tradutores-intérpretes da Libras, que são contratados, e os Estudantes Monitores em Acessibilidade e Inclusão (EMAI), que são discentes bolsistas da UFRJ.

Além disso, também está sendo criado um formulário para que os estudantes possam manifestar a solicitação de outras formas que os auxiliem a permanecer em sala de aula e, principalmente, realizar as avaliações, para que possam concluir o seu curso. Ademais, também estão sendo realizadas reuniões com docentes e discentes para esclarecimentos, ajustes e troca de informações.

Com isso, o principal objetivo é de transformar a UFRJ em um espaço que seja realmente acessível, inclusivo e diverso. Esse objetivo se subdivide em vários objetivos específicos, que abarcam desde o acompanhamento a estudantes com deficiência, até a criação

e ampliação de outros procedimentos, como a informação sobre as legislações específicas e a criação de campanhas para a inclusão.

Nesse contexto, tem-se um planejamento para o futuro, que é composto pela construção de um novo edital; uma formação específica para que os EMAIs estejam mais preparados para atender os discentes com deficiência; uma formação de parcerias; a busca de recursos para a aquisição de equipamentos que ajudam na acessibilidade; a construção de um curso piloto para os contratados; e a retomada do Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, como se pode constatar, a inclusão de um aluno com deficiência acontece quando ele é tratado com igualdade em relação a qualquer aluno, mas com as adaptações necessárias, que são garantidas pela acessibilidade. Isso se justifica pois seu convívio deve ser facilitado, para que possam ser concretizadas as condições para que se conclua o curso na universidade, principalmente depois do surgimento das leis que garantiram esses direitos.

Com isso, pode-se observar que a simples existência das legislações que tratam da inclusão ou da acessibilidade não é suficiente, uma vez que elas devem ser efetivadas na prática. Isso ocorre, primeiramente, com o ingresso dos estudantes com deficiência nas universidades e a garantia de ocupação deste espaço por eles, o que só foi mais possível com a edição da Lei de Cotas para pessoas com deficiência. Contudo, destaca-se que ainda é necessária muita luta para que se tenha, verdadeiramente, acessibilidade e inclusão.

Neste viés, comparando a análise das legislações vigentes que dispõem sobre a inclusão e a acessibilidade com os resultados das entrevistas dos alunos, pode-se entender que, na prática, muitos aspectos dessas leis não estão sendo cumpridos. Contudo, na UFRJ, observa-se um esforço para que se consiga cumprir tais leis, apesar de caminhar em passos lentos.

Sendo assim, é possível compreender que os avanços legislativos começaram a ter resultados na prática a partir da garantia de acesso desses estudantes ao ensino superior através da Lei de Cotas, momento no qual foi permitido que as pessoas com deficiência pudessem ter maior acesso a estes espaços.

Assim, com a luta desses estudantes, foi possível criar uma superintendência que busca a acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência. Pode-se citar, nesse sentido, o concerto de alguns elevadores, a colocação de *notebooks* com leitores de tela, além da colocação de impressoras com o sistema braile, que facilitam o aprendizado dos deficientes visuais. Para os deficientes auditivos, menciona-se a contratação de mais tradutores-interpretres de Libras e o auxílio dos EMAs.

Já para os deficientes físicos, é possível citar a conquista da mesa separada da cadeira nas salas de aula, contudo, ainda há muitos obstáculos para esses discentes. Isso porque nem

todos os prédios tem rampa de acesso, vários possuem inúmeros degraus e muitos não possuem elevadores ou, quando possuem, não estão em bom funcionamento, restringindo sua locomoção e independência.

Por fim, em última análise, é possível perceber alguns retrocessos em relação ao tema da inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior público. Essa conclusão é possível pois ainda se encontram alguns docentes, funcionários e discentes que possuem pensamentos e atitudes preconceituosas, reproduzindo o capacitismo e fazendo com que os alunos com deficiência não se sintam incluídos, mas sim excluídos, sendo necessária a conscientização dessas pessoas para que não haja mais preconceito em relação às pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de agosto de 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 966–982, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13511.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito [livro eletrônico]: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013.

FOHRMANN, Ana Paula Barbosa; LEBA, Thalles Furtado. Panorama Normativo da Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, Edição n. 12, jul./dez. 2012, p. 305-326.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes; BAQUEIRO, Dicíola Figueiredo Andrade. **Políticas Públicas e As Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Contexto Brasileiro**. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, Salvador, 2014.

MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína. **Inclusão e educação**, v. 5. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: Do Capacitismo ou A Preeminência Capacitista e Biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. 2016. DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016.

MELLO, Anahí Guedes de; GAVÉRIO, Marco Antônio; WEID, Olivia Von Der; AYDOS, Valéria. **Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade**. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 14p.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e Lugar de Fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MOTA, Aline; VARGAS, Luciana. **TCC Sem Mistério: Manual Prático da Monografia**, 1ª edição. Florianópolis: Editora Simplíssimo, 2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. **O Processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência através da Educação**. São Paulo: Instituto Paradigma, Educação, Caderno 1, 2023.

SANCHES, Andreza Scheffer; ARAÚJO, Nyara Rosana Kochenborger de; PONTIN, Fabricio. Capacitismo, Capacitações e Inclusão Efetiva: Desafios para a Educação Inclusiva a partir da Abordagem das Capacitações. **Revista Textura (ULBRA)**, v. 24, nº 60, p. 338 a 341, out./dez. de 2022.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOUZA, F. M. De; SEBASTIANY, E. G.; SANFEELICE, G. R. A Percepção dos Alunos com Deficiência sobre a Inclusão no Ensino Superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, E85759, julho de 2022.

UNESCO, **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994**. Brasília, 1998.

ANEXO I – Entrevista dos Alunos com Deficiência

Perguntas

1. Qual o Seu Nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual o Seu Sexo? Qual é o tipo da sua deficiência?
4. Qual o Seu Curso?
5. Quando você ingressou na faculdade?
6. Qual período está cursando?
7. Você já passou por alguma situação desagradável ou constrangedora que possa se retratar em uma forma de preconceito por parte dos colegas ou dos professores ou dos funcionários? Se sim, dê exemplo de alguma situação.
8. Quando você ingressou na universidade, você se sentiu incluído? Por quê?
9. Na sua opinião, a UFRJ estava preparada para te receber quando você ingressou no seu curso? Por quê?
10. Na sua opinião, o que falta para a UFRJ se tornar mais acessível e o que você acha que você ainda necessita para conseguir estudar e concluir o seu curso.

Respostas

Ednaldo

1. Ednaldo Martins de Barros.

2. 47 anos.

3. Masculino. Deficiência Visual.

4. Ciências Sociais.

5. 2017.2.

6. Oitavo período.

7. Sim. Eu passei por uma situação constrangedora que caracteriza o preconceito. A situação foi a seguinte, um funcionário do bandejão que me serviu o almoço e não me perguntou o que eu queria comer e nem me falou qual era o cardápio do dia, só colocou o prato e me trouxe, mas quando perguntei o que era o cardápio, e o que eu queria comer não era o que estava no prato, eu reclamei por não ter me informado primeiro o que eu queria comer, e o funcionário saiu reclamando do que eu disse, mas mesmo assim colocou outro prato com o que eu queria comer.

8. Sim. Porque os funcionários e os professores foram atenciosos, mas já com os colegas de classe não tanto, pois por eu ser tímido eu tive dificuldade de fazer amizades no início.

9. Não. Porque apesar do prédio ser antigo, não tem acessibilidade, mas no decorrer do curso começaram a melhorar, pois colocaram o leitor de tela do NVDA nos computadores da biblioteca e uma rampa na entrada do prédio, mas no interior do prédio não se teve nenhuma melhoria até hoje.

10. Na minha opinião, tem que melhorar a sua estrutura fazendo com que se tenha mais acessibilidade com o uso de pista tátil pelo prédio e mais materiais didáticos adaptados.

Kelen

1. Kelen Costa.

2. 22 anos.

3. Feminino. Deficiência física e visual.

4. Nutrição.

5. 2020.1.

6. Segundo período.

7. Sim. Eu passei por uma situação constrangedora por parte do funcionário da portaria que não me auxiliou e que acabou ocasionando um tombo na escada.

8. Não. Porque as pessoas da DIRAC conversaram comigo dizendo que não teria a acessibilidade na universidade, mas achei válido cursar mesmo assim.

9. Não. Porque faltava adaptações para as necessidades que a minha deficiência necessita.

10. Na minha opinião, necessita ter rampas de acesso, elevadores e que nas salas não tivessem cadeiras giratórias.

Valdinei

1. Valdinei da Silva.

2. 52 anos.

3. Masculino. Deficiência Visual.

4. Administração Pública.

5. 2022.2.

6. Sexto período.

7. Sim. Por parte dos colegas, pois quando estou na sala de aula não sou notado por eles e não tenho auxílio, pois na maioria dos trabalhos em grupo, os professores que tem que me incluir num grupo para que eu participe do trabalho.

8. Não. Porque não recebi auxílio dos funcionários e dos alunos para conseguir acessar a sala de aula.

9. Não. Porque não tem acessibilidade para me locomover, como a utilização da pista tátil e nem designar um funcionário como acompanhante para me auxiliar.

10. Na minha opinião, os professores têm que se qualificar mais e se ter mais facilitadores para que alcance todos os deficientes e não precise ficar esperando por um sempre.

Rosa

1. Rosa Dias.

2. 55 anos.

3. Feminino. Deficiência física com a locomoção reduzida por um edema linfático no membro inferior esquerdo.

4. Psicologia.

5. 2018.1.

6. Finalizando. Terminando Estágio para colar grau em 2025.

7. Não.

8. Sim. Porque devido a minha idade e por estar muito tempo fora de sala de aula, pois acho que é particular a mim.

9. Não. Porque eu estive distante de sala por muitos anos e por ter uma certa idade, a universidade deveria ter um programa ou um apoio para acadêmicos que tenham este mesmo problema ou que passam por este mesmo episódio.

10. Apoio na hora de partimos para busca de estágios.

Luciano

1. Luciano Kuruta.

2. 29 anos.

3. Masculino. Transtorno do Espectro Autista.

4. Gastronomia.

5. 2015.1.

6. Décimo primeiro período.

7. Sim. Na questão da participação das aulas, os colegas falavam que eu incomodava por perguntar muito ao professor, passei por muitas dificuldades no sentido de fazer trabalhos em grupo.

8. Não. Porque eu tenho dificuldades de me comunicar com as pessoas, mas após ser apoiado pelos EMAs me ajudou bastante.

9. Não. Porque os professores não eram capacitados para me auxiliar, pois somente uma professora de comunicação que soube me auxiliar que fazia parte do núcleo de acessibilidade.

10. Na minha opinião, os professores têm que se capacitar, conforme as necessidades de um aluno com deficiência, e para que eu consiga concluir o meu curso, a UFRJ deveria fazer uma conscientização tanto para os docentes, quanto para os discentes sobre como lidar com um discente que tenha algum tipo de deficiência.

Lucas

1. Lucas de Souza Batista.
2. 26 anos.
3. Masculino. Deficiência Física e Deficiência Intelectual com o TDAH.
4. Comunicação social e jornalismo.
5. 2018.2.
6. Décimo primeiro período.
7. Sim. Porque passei por um preconceito linguístico dizendo que apesar da minha deficiência eu não poderia ter uma vida social normal como os outros e não poderia fazer coisas que todos fazem, como por exemplo, beber, dançar, etc. e me incapacitando a ter uma vida normal.
8. Não. Porque não tinha acessibilidade e sem inclusão e não me sentia incluído.
9. Não. Porque falta a inclusão e falta acessibilidade sem materiais adaptados.
10. Na minha opinião, falta profissionais capacitados, falta apoio pedagógico, falta capacitar os docentes para uma educação inclusiva e acessibilidade, o investimento nas bolsas auxílio, o investimento nas pesquisas acadêmicas e mais apoio da UFRJ.

Anexo II - Entrevista com a Diretora da DIRAC

Perguntas

1. Qual é o seu Nome?
2. Qual o seu cargo na DIRAC? Desde de quando está neste cargo?
3. Quando foi criada a DIRAC?
4. Quais foram os objetivos que levaram à criação da DIRAC?
5. Quais os principais objetivos que a DIRAC pretende alcançar?
6. Como a DIRAC vem efetuando para auxiliar os alunos com deficiência?
7. Quais são os próximos projetos que se almeja para se tornar a UFRJ mais acessível?
8. Na sua opinião, a DIRAC vem ajudando os alunos com deficiência a continuar cursando o seu curso?
9. O que a DIRAC faz para que todos os alunos sejam assistidos, de acordo com as suas necessidades, sendo que se tem uma verba tão limitada? Como a DIRAC pretende fazer para que todos seus alunos sejam contemplados com os seus auxílios?
10. Como a DIRAC informa a um curso para que informe aos professores que terão um aluno com deficiência?

Respostas

1. Regina Célia Oliveira Gomes.
- 2.: Diretora. Desde de Setembro de 2023.

3. Em 22 de fevereiro de 2018.

4. Os objetivos da DIRAC são elaborar e implementar a política de acessibilidade da UFRJ.

5. O objetivo geral é o de transformar a UFRJ em um espaço realmente acessível, inclusivo, diverso, mas ele se subdivide em vários objetivos específicos que abarcam desde o acompanhamento a estudantes com deficiência, criar/ampliar procedimentos, informar sobre legislações específicas, campanhas.

6. Os dois principais suportes são os tradutores-interpretes em língua de sinais através de contrato e os EMAIs (Estudantes Monitores em Acessibilidade e Inclusão). Além disso, iniciamos a construção de um formulário onde os estudantes manifestam demais solicitações específicas que os auxiliariam a permanecer em sala de aula e nas atividades avaliativas, reuniões com docentes e com discentes para esclarecimentos, ajustes, troca de informações.

7. Estamos na construção de novo edital, estamos com uma formação específica para os EMAIs e uma formação para se iniciar com ações parceiras, estamos em busca de recursos para a aquisição de equipamentos, construção de materiais, curso piloto para contrato, reativação do FPAI (Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva).

8. Sim. Estamos com estudantes que ingressaram na graduação e hoje chegaram à pós-graduação. Mas ainda há muito trabalho a ser realizado, pois a evasão e a retenção precisam ser tratadas.

9. Estou a sete meses na DIRAC vendo algumas coisas truncadas que precisam ser alteradas, mas ainda não tivemos tempo de atacar a todos os problemas. Hoje a questão orçamentária é uma questão institucional, não afeta apenas a DIRAC. Então estamos conversando com a superintendência para pensarmos em estratégias e soluções.

10. Este ano foi encaminhado as decanias, antes do início do semestre a listagem de estudantes até aquela data para que as decanias encaminhassem as informações.