

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA NA UFG/*CAMPUS* CATALÃO**

**TÂNIA MARIA TARTUCI**

**TÂNIA MARIA TARTUCI**

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA  
UFG/CAMPUS CATALÃO**

Universidade Federal de Goiás  
*Campus Catalão*  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor (a):		Tânia Maria Tartuci			
E-mail:		taniatartuci@hotmail.com			
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor		Campus Catalão/UFG			
Agência de fomento:		Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás	Sigla:	FAPEG	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:      Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão					
Palavras-chave:    Inclusão. Alunos com deficiência. Ensino Superior. Educação Especial.					
Título em outra língua:		Entrance and permanence of students with disabilities in UFG/Campus Catalão			
Palavras-chave em outra língua:		Inclusion. Students with Disabilities. Higher Education. Special Education.			
Área de concentração:		Educação			
Data defesa: (dd/mm/aaaa)		26/02/2014			
Programa de Pós-Graduação:		Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Catalão/UFG			
Orientador (a):		Profª. Drª. Maria Marta Lopes Flores			
E-mail:		mmlopesflores@brturbo.com.br			
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 16 / 03 / 2014.

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**TÂNIA MARIA TARTUCI**

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA  
UFG/CAMPUS CATALÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/*Campus* Catalão.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO/2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BSCAC/UFG**

Tartuci, Tânia Maria.  
II95t Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão [manuscrito] / Tânia Maria Tartuci. - 2014.  
xv, 169 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Marta Lopes Flores.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação, 2014.

Bibliografia.  
Inclui lista de figuras, fotografias, quadros, tabelas, abreviaturas e siglas.  
Anexos.  
Apêndices.

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Alunos com Deficiência.  
I. Título.

CDU: 376-056.36

**TÂNIA MARIA TARTUCI**

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA  
UFG/CAMPUS CATALÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 26 /02/2014.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª. Dra. Maria Marta Lopes Flores - Orientadora  
CAC/UFG

---

Profª. Drª. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro  
IFAM

---

Profª. Drª. Selma Martines Peres  
CAC/UFG

Universidade Federal de Goiás  
*Campus Catalão*  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pela luz, pela persistência, pela capacidade e inteligência com que me dotou.

Sem ELE eu teria desistido...

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, que soube entender a minha falta de tempo para as coisas domésticas, que compreendeu a importância do estudo naquele momento, compreendeu quando eu me ausentava e me ajudava quando eu precisava.

Agradeço ao meu pai que desde cedo me ensinou que estudar era bom para eu mesma e, assim sendo, era minha obrigação...

Agradeço aos meus sobrinhos Yuri e Iago que me ajudaram em algumas “tarefas” especiais como fotografias e traduções... Agradeço às primas Camila e Maria Clara, que me socorreram em momentos de sufoco.

“Todo mundo entrou na dança”...

Agradeço à minha orientadora Professora Maria Marta, e na sua pessoa, agradeço a todas as professoras do Programa e em especial à coordenadora Professora Ana.

Não poderia deixar de agradecer à colega de curso, e por que não dizer “amiga pra toda vida”, Andrea, grande companheira dos momentos de angústia, minha conselheira estudantil, e, se me permitem dizer, minha orientadora em off...

Você me ajudou muito!!!

Agradeço, também, à querida colega de trabalho e amiga Mônica Inês, que me ajudou desde o início, na elaboração do projeto, nas correções de textos, mas principalmente, com palavras encorajadoras.

Essa é pra vocês:

“♪Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito [...]♪”.\*

Agradeço, ainda, ao Professor Manoel, então diretor do *Campus*, agora nosso Vice-Reitor, que me incentivou (e me liberou das atividades profissionais),

à Professora Cida Almeida, à Paula e à Luci, que às vezes se sobrecarregaram de atividades com a minha ausência.

Agradeço aos colegas da Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação, da Coordenação de Extensão e Cultura, do Setor de Assuntos da Comunidade Universitária, do Centro de Informação e Documentação Arquivística, da Comissão de Vestibular, da Coordenação Geral

de Graduação, da Biblioteca, da Secretaria do Mestrado em Educação, que estiveram comigo e me auxiliaram com informações importantes para a pesquisa.

Todos sempre prontos a ajudar.

Agradeço também aos professores que me concederam as entrevistas, uma valiosa colaboração.

Não poderia deixar de agradecer, de modo especial, a colaboração da Professora Laura, que, com sua experiência na UFPR, foi fundamental para a concretização desse trabalho.

Do mesmo modo, agradeço a Professora Elaine, que também trouxe sua experiência da UFSCar e ajudou nas minhas dificuldades.

Agradeço à FAPEG pelo incentivo e apoio financeiro.

Agradeço muito à Professora Selma, que, aos 47 minutos do segundo tempo se dispôs a ler minha dissertação e com grande competência e profissionalismo participou da minha banca de defesa. Sua contribuição para o texto final foi valiosa.

De coração, o meu muito obrigada a todo(a)s vocês!

*A melhor maneira de ser igual aos outros  
não é ser como eles, mas ser  
diferente: e sermos nós mesmos  
até ao limite. O que torna os homens  
iguais é o direito a serem diversos.*

*José Rodrigues Miguéis.*

## RESUMO

A presente dissertação buscou entender como tem se dado o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, em cursos de graduação, na modalidade presencial, do *Campus* Catalão/UFG, partindo da análise das políticas de inclusão implementadas na instituição. O recorte temporal abarcou o período compreendido entre os anos de 2003 a 2012, tendo em vista que em 2003 é publicada a Portaria Ministerial 3.284/2003, dispondo sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir processos de autorização, reconhecimento de cursos e instituições de ensino superior, bem como, para renovação daqueles já existentes. Junte-se a esse fato relevante, que no mesmo ano, tem início o processo de expansão das IFES, que visa, dentre outros objetivos, ampliar o acesso à universidade e promover a inclusão social. A pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo geral, analisar políticas de inclusão de alunos com deficiência implementadas na UFG. Buscou através de seus objetivos específicos, identificar as diretrizes que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência na UFG, descrever as políticas implementadas para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência no *campus* da UFG em Catalão e compreender os avanços e dificuldades da inclusão no referido *campus*. O critério metodológico adotado foi de pesquisa documental, uma vez que buscou analisar documentos sobre a temática, encontrados no *campus* em estudo. De maneira complementar, realizou entrevistas semiestruturadas, com docentes da instituição. A fim de diagnosticar a acessibilidade das rotas utilizadas pela comunidade e nos principais prédios ali existentes, serviu-se da aplicação de um protocolo de acessibilidade física. O *corpus* da análise documental foi constituído por editais de vestibulares, manuais do candidato, guias do estudante e documentos institucionais encontrados em arquivo. Os dados coletados, referentes a alunos com deficiência, foram recolhidos e organizados em categorias, tendo como base elementos de análise de conteúdo. Os resultados apurados indicaram a ausência de acessibilidade pedagógica capaz de atender às especificidades apresentadas por esse alunado; pouca acessibilidade física; acessibilidade atitudinal não condizente à realidade requerida pela inclusão. O desconhecimento, por parte dos professores, de como deve ser sua prática em sala de aula com os alunos com deficiência e a necessidade de criação de um setor de apoio à inclusão, com suporte a discentes, a docentes e demais servidores da instituição, também ficaram visíveis no estudo. A aplicação do protocolo de acessibilidade forneceu dados reais sobre elementos de acessibilidade física carentes de atenção, de modo a serem adequados às necessidades do novo alunado da universidade.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alunos com Deficiência. Ensino Superior. Educação Especial.

## ABSTRACT

The present work aimed to understand how the admission and permanence of students with disabilities has happened in higher education, specifically in undergraduate courses, in classroom mode, Campus Catalão/UFG, based on an analysis of inclusion policies implemented in the institution. The time frame covered the period between the years 2003 to 2012, considering that in 2003 the Ministerial Decree 3.284/2003 was published, providing for accessibility requirements of people with disabilities to instruct the authorization, recognition of courses and institutions of higher education, as well as for renovation of the existing ones. Join to this relevant fact, in the same year, the process of expansion of IFES began. It aimed, among other objectives, to expand access to university and promote social inclusion. A qualitative research study had as main objective to analyze policies of inclusion of students with disabilities implemented at UFG. Such research sought through its specific goals, identify guidelines that regulate the inclusion of students with disabilities, describe policies implemented to ensure access and permanent of students with disabilities in the UFG campus in Catalão/GO and understand the achievements and difficulties of inclusion in that campus. The methodological criteria adopted was a documentary research, as it sought to examine documents on the subject, found on campus in study. In a complementary manner, semi-structured interviews with professors of the institution were carried. In order to diagnose the accessibility of routes used by the community and the main buildings therein, it was applied a protocol of physical accessibility. The corpus of documentary analysis consisted of exam edicts, candidate manuals, student guides and institutional documents found on file. The data collected regarding students with disabilities, were collected and organized into categories, based on elements of content analysis. The lack of knowledge by the teachers, as it should be their practice in the classroom with disabled students and the need to create an industry to support inclusion for these students, teachers and other employees of the institution, were also visible in the study. The implementation of the accessibility protocol provided real data about elements lacking physical accessibility of care, so as to be suitable to the needs of the new students of the university.

**Keywords:** Inclusion. Students with Disabilities. Higher Education. Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Distribuição do tipo de deficiência - ingresso por processo seletivo – IES públicas brasileiras brasileiras 2010 .....	59
<b>Figura 2</b> – Distribuição do tipo de reserva de vagas ingresso por processo seletivo – IES públicas brasileiras – graduação presencial 2010 .....	68
<b>Figura 3</b> – Planta do CAC .....	103
<b>Figura 4</b> – Avaliação do tipo de piso encontrado no caminho de cada rota.....	116
<b>Figura 5</b> – Avaliação da área de circulação externa construída para pedestres .....	117
<b>Figura 6</b> – Avaliação do item linhas guia nos caminhos, calçadas ou corredores.....	117
<b>Figura 7</b> – Avaliação da largura dos trajetos que une o início da rota ao prédio de destino .	118
<b>Figura 8</b> – Avaliação da largura da porta de entrada do prédio de destino da rota .....	119
<b>Figura 9</b> – Avaliação do tipo de pisos no prédio de destino da rota.....	120
<b>Figura 10</b> – Avaliação do tipo de acesso aos diversos pavimentos .....	120
<b>Figura 11</b> – Avaliação da largura das portas das salas de aulas/demais salas do prédio .....	121
<b>Figura 12</b> – Avaliação do tipo de maçanetas.....	122
<b>Figura 13</b> - Avaliação do tipo de bebedouros.....	123

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografias 1 e 2</b> – Rota 1: área de circulação externa .....	107
<b>Fotografia 3</b> – Caminho de acesso do estacionamento ao Bloco Didático 2 .....	108
<b>Fotografia 4</b> – <i>Hall</i> de acesso à Biblioteca .....	109
<b>Fotografia 5</b> – Detalhes da porta da plataforma elevatória para acesso à Biblioteca .....	109
<b>Fotografias 6 e 7</b> – Obstáculos da Rota 4 .....	111
<b>Fotografia 8</b> – Visão geral do Bloco de Laboratórios (entrada principal e rampa) .....	112
<b>Fotografias 9, 10 e 11</b> – Banheiros adaptados.....	114
<b>Fotografia 12</b> – Espelho inclinado no banheiro adaptado.....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Editais de processos seletivos realizados pela UFG - 2003 a 2012.....	33
<b>Quadro 2</b> - Manuais e guias do estudante de graduação da UFG - 2003 a 2011 .....	33
<b>Quadro 3</b> - Número de candidatos inscritos, vagas oferecidas e ingressos em cursos de graduação Brasil/2011.....	82
<b>Quadro 4</b> - Editais/UFG: documentos, ano, referência a alunos com deficiência e ação principal.....	89
<b>Quadro 5</b> – Perfil dos docentes entrevistados .....	91
<b>Quadro 6</b> – Experiência dos docentes do CAC com alunos com deficiência no ensino superior.....	93
<b>Quadro 7</b> – Dificuldades identificadas como inexistentes no CAC .....	96
<b>Quadro 8</b> – Dificuldades identificadas como existentes no CAC .....	97
<b>Quadro 9</b> – Avanços identificados no CAC.....	99
<b>Quadro 10</b> – Comparativo das dificuldades identificadas no CAC, na UFPR e na UFSCar	100
<b>Quadro 11</b> – Origem e destino das rotas e data de inauguração dos prédios .....	104
<b>Quadro 12</b> – Descrição da Rota 1 (da entrada principal até o Bloco Didático1) .....	106
<b>Quadro 13</b> – Descrição da Rota 2 (do Bloco Didático 1 até o Bloco Didático 2).....	107
<b>Quadro 14</b> – Descrição da Rota 3 (do Bloco Didático 2 à Biblioteca).....	108
<b>Quadro 15</b> – Descrição da Rota 4 (do Bloco Didático 1 ao CGA) .....	110
<b>Quadro 16</b> – Descrição da Rota 5 (do Bloco Didático 1 ao Bloco de Laboratórios) .....	111
<b>Quadro 17</b> – Lista de gráficos referentes a acessibilidade física no CAC .....	113
<b>Quadro 18</b> – Tipos de deficiências encontradas no CAC por informante - 2012 .....	135

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Evolução do número de ingressos em universidades brasileiras 2003 a 2012.....	57
<b>Tabela 2</b> – Evolução do número de alunos matriculados e de cursos existentes no CAC 2003 a 2012.....	65
<b>Tabela 3</b> - Evolução do número de alunos com deficiência aprovados em processos seletivos/UFG 2003 a 2012.....	69
<b>Tabela 4</b> – Evolução do número de alunos com deficiência matriculados no CAC 2003 a 2012.....	70
<b>Tabela 5</b> - Total de candidatos inscritos para o vestibular UFG 2003 a 2012.....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAC	<i>Campus</i> Catalão
CAC/UFG	<i>Campus</i> Catalão da Universidade Federal de Goiás
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEGEF	Centro de Gestão do Espaço Físico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CF	Constituição Federal
CGA	Centro de Gestão Acadêmica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEESPI	Congresso Nacional de Educação Especial do <i>Campus</i> Catalão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPD	Centro de Processamento de Dados
CS	Centro de Seleção
DACC	Diretório Acadêmico do <i>Campus</i> Catalão
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEC/GM	Ministério da Educação/Gabinete Ministerial
NBR	Norma Brasileira
NEPPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial

ONU	Organização das Nações Unidas
PMC	Prefeitura Municipal de Catalão
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades
RGCG	Regulamento Geral dos Cursos de Graduação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG/CAC	Universidade Federal de Goiás/ <i>Campus</i> Catalão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	24
CAPÍTULO 1 .....	37
1 ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	37
1.1 Breve contextualização.....	37
1.2 O Programa de Expansão das IFES e a Portaria 3.284-MEC.....	42
1.3 Inclusão no ensino superior sob a luz de documentos legais .....	46
1.4 Universidade e inclusão - o direito de todos à educação.....	55
CAPÍTULO 2 .....	61
O <i>CAMPUS</i> CATALÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....	61
2.1 A expansão no <i>Campus</i> Catalão .....	61
2.2 Alunos com deficiência e a inclusão no ensino superior .....	66
2.2.1 Os alunos com deficiência frente aos números do censo do ensino superior .....	66
2.2.2 Alunos com deficiência no <i>Campus</i> Catalão .....	68
2.3 Ingresso no ensino superior - leis e outros documentos oficiais.....	70
2.4 Acessibilidade física – nas trilhas da inclusão.....	75
CAPÍTULO 3 .....	79
INCLUSÃO NO <i>CAMPUS</i> CATALÃO – resultados e discussão .....	79
3.1 O sonho da graduação - e o ingresso na universidade .....	81
3.2. Entrevistas – desenvolvimento e o discurso dos entrevistados .....	90
3.3 Acessibilidade física.....	101
3.3.1 As construções – liberação das obras e licitação....	101
3.3.2 Protocolo de acessibilidade física – as rotas.....	102
3.3.3 Avaliação da acessibilidade física.....	115
3.4 Permanência e inclusão – o sonho continua .....	123
3.4.1 Acessibilidade pedagógica.....	124
3.4.1.1 Acessibilidade pedagógica e permanência – o institucionalizado .....	127
3.4.2 Acessibilidade atitudinal – estigma e preconceito .....	131
3.4.3 Avanços e dificuldades da inclusão – interpretação dos resultados.....	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS .....	143
APÊNDICES .....	159
ANEXOS.....	167

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O meu itinerário pelo tema inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior surgiu em 2009, ao conhecer alguns jovens que faziam parte de uma comunidade surda na cidade de Catalão, no estado de Goiás. Esses jovens estavam se preparando para ingressarem na universidade e relatavam várias tentativas de aprovação em vestibulares. No entanto, ora não se inscreviam adequadamente, ora se deparavam com as dificuldades da prova de Redação, Química, Física, ou Matemática. Havia sempre alguma dificuldade que decorria de suas deficiências, ou, mesmo, dos textos legais que não valorizavam suas necessidades ou não contemplavam suas especificidades, fato que os atormentava no momento de participarem de um processo seletivo.

Um desses jovens, inclusive, já havia ingressado em uma universidade, mas acabou por abandonar o curso. Segundo seus relatos, na graduação ele não contava com qualquer tipo de apoio, nem no que se referia à rotina diária das disciplinas, nem às dificuldades encontradas para realizar as provas.

Influenciada por pessoas próximas a mim, que trabalham envolvidas com o dia-a-dia de pessoas com deficiência, interessei-me pelos problemas daqueles jovens com os quais passei a encontrar esporadicamente.

Concomitantemente, como servidora técnico-administrativa em educação, comecei a analisar, em meu próprio âmbito de trabalho, qual seja, um *campus* de uma universidade pública - que mais tarde se tornaria o meu campo de coleta de dados -, de que maneira a referida instituição estava se preparando para o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Eu desconhecia, de antemão, qualquer ação com vistas a promover e apoiar o processo de inclusão educacional que estivesse sendo realizada naquela instituição, exceto por ocasião das provas dos vestibulares, quando algumas necessidades dos alunos com deficiência são, momentaneamente, atendidas. Contudo, minha pretensão foi realizar um estudo mais amplo e tentar entender como tem se dado o acesso e a permanência de alunos com deficiência em um *campus* da Universidade Federal de Goiás (UFG), especificamente, no *Campus* Catalão (CAC), a partir da matrícula desses alunos em cursos de graduação, na modalidade presencial.

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho, a 1ª pessoa é usada na Introdução e em algumas situações das Considerações Finais, em que a pesquisadora fala de si mesma, das suas impressões e conclusões pessoais sobre o tema ora pesquisado.

Considero o início desse processo de inclusão o momento em que o aluno com deficiência se propõe a ingressar em um curso superior e se depara com algumas dificuldades para se inscrever e para participar do processo seletivo. Posteriormente, quando aprovado, não se sabe se o aluno encontra condições propícias para o seu processo de ensino/aprendizagem. Assim, analisei, nesta pesquisa, como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, matriculados na instituição, e, para tanto, busquei entender as dificuldades que enfrentaram para se inscreverem no vestibular, ponto importante a ser considerado e investigado. É importante ressaltar que o processo seletivo representa o primeiro contato do aluno com a instituição e vice-versa, é a porta de entrada para a universidade.

Tenho por formação inicial o curso de bacharelado em Direito, entretanto, nunca atuei trabalhando diretamente na área da advocacia. Sempre desempenhei atividades envolvendo funções burocráticas, em órgãos públicos diversos, pertencentes às três esferas: municipal, estadual e federal. Em 1999, ingressei profissionalmente no campo da educação, porém, permanecendo na mesma função burocrática exercida no decorrer da minha trajetória profissional. Naquele ano, enquanto servidora pública municipal, fui colocada à disposição do CAC/UFG. Desde então, ali permaneci prestando serviços, vindo a me tornar servidora pública federal, lotada no mesmo órgão, no início de 2008. Ressalto que a sala de aula nunca foi meu alvo, por isso, embora trabalhando há vários anos em uma universidade pública federal, não possuo nenhuma prática como docente. Minha experiência profissional está diretamente relacionada ao manejo de documentos, fator, que, aliado a minha formação acadêmica, direcionou-me a realizar, inicialmente, uma pesquisa documental, priorizando a questão legal.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada no *campus* da UFG em Catalão, com o intuito de melhor compreender o que vem sendo feito na instituição, na área da educação inclusiva, no período compreendido entre 2003 e 2012. Buscou-se essa compreensão por meio da análise e da avaliação de políticas de inclusão e da implementação de ações e de políticas institucionais inclusivas, que indicassem a promoção do acesso e permanência de alunos com deficiência nos cursos de graduação, na modalidade presencial. Assim, pode-se dizer que o foco dessa pesquisa é a avaliação das políticas de inclusão e das ações implementadas na Universidade Federal de Goiás, com ênfase no *Campus* Catalão, em relação aos alunos com deficiência ali matriculados em um de seus cursos de graduação – modalidade presencial. Considera-se oportuno esclarecer ao leitor que a UFG possui dois *campi* na capital do Estado, Goiânia, sendo o *Campus* Colemar Natal e Silva e o *Campus* Samambaia. A UFG possui, também,

quatro *campi* no interior, localizados nas cidades de Catalão (*Campus Catalão*), Jataí (*Campus Jataí*) e Cidade de Goiás (*Campus Cidade de Goiás*); possui, ainda, um *campus* de estágio na cidade de Firminópolis (*Campus Avançado de Estágio de Firminópolis*).<sup>2</sup>

Para facilitar o entendimento do leitor que desconhece a realidade da instituição, no presente estudo, quando se referir à Universidade Federal de Goiás, como um todo, será usada a sigla UFG. Quando se referir ao *Campus Catalão*, como um *campus* da UFG em particular, local onde este estudo é realizado, usa-se a sigla CAC. É preciso deixar claro ao leitor que, usualmente, ao se mencionar o *Campus Catalão*, a designação poderá vir acompanhada da sigla UFG. A denominação de “*Campus Catalão (CAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG)*” está de acordo com o regimento próprio, o qual foi criado pela Resolução CONSUNI nº 19/2005 (UFG, 2005d), tendo sido aprovado pela RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 23/2007 (UFG, 2007d), em vigor<sup>3</sup>.

Tendo a princípio uma base dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, percebi a necessidade de compreender o processo histórico da educação especial que, segundo Mendes (2006, p.387), “começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis.” Àquele tempo, as pessoas com deficiência sequer eram chamadas de alunos, pois nunca haviam estado em uma sala de aula, ficando reclusas em suas residências ou em sanatórios. Essas pessoas eram tidas como doentes e incapazes, e, por muito tempo, ficaram desamparadas, foram alvos de caridade popular e da assistência social, sendo vistas, quase sempre, sob o olhar da rejeição (BRASIL, 2001a). Não lhes era oferecida a oportunidade de frequentarem nem a creche nem a pré-escola, muito menos uma universidade.

Existem muitas pesquisas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica<sup>4</sup>, as quais focalizam diferentes temáticas – políticas, educação infantil, formação de professores, ensino fundamental, alfabetização, currículo. Contudo, ao focalizar a educação desses alunos no ensino superior, constata-se a necessidade premente de ampliar os estudos acerca do seu acesso e permanência nas instituições de ensino superior (IES), uma

<sup>2</sup> Informações retiradas da página oficial da instituição, na *internet*.

<sup>3</sup> A estrutura administrativa da UFG foi alterada em 27/01/2014, devendo ser implantada nos próximos 180 dias após essa data, conforme a RESOLUÇÃO – CONSUNI/CEPEC/CC Nº 02/2013.

<sup>4</sup> BAPTISTA (2004), GARCIA (2004), GLAT, FERNANDES (2005), JESUS (2004), MENDES (2003), TARTUCI, D. (2002).

vez que o ingresso dos mesmos na universidade se deu mais recentemente, como demonstra o Censo/2009 (BRASIL, 2010b).

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior não está sendo acompanhado de uma reestruturação que favoreça a permanência e o sucesso dos mesmos na universidade, apesar do que dizem as leis voltadas para a questão. As leis, por si só, não têm o poder de garantir o acesso ao conhecimento e, nesse contexto, as pessoas podem continuar excluídas dentro de uma escola intitulada inclusiva, dentro da universidade.

Com o intuito de identificar neste trabalho as medidas que visam garantir a permanência e o acesso ao conhecimento de alunos com deficiência, matriculados no ensino superior, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação – na modalidade presencial, no que se refere ao acesso e à permanência dos mesmos, no *campus* da UFG em Catalão, no período de 2003 a 2012.

A partir do objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos:

- identificar as principais diretrizes que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência na UFG;
- descrever as políticas implementadas para garantir o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no *campus* da UFG em Catalão; e
- mapear os avanços e dificuldades da inclusão no referido *campus* da UFG em relação aos alunos ali matriculados em curso de graduação – modalidade presencial.

Os objetivos específicos estabelecidos foram elaborados a partir das seguintes questões de pesquisa:

- O vestibular da UFG tem viabilizado o ingresso de alunos com deficiência?
- Estão sendo criados mecanismos para alterar e garantir o atendimento às diferenças e especificidades desses alunos na UFG?
- As políticas institucionais de inclusão de alunos com deficiência avançaram nos últimos dez anos?
- A UFG apresenta políticas que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior?
- O *campus* da UFG em Catalão tem realizado ações com vistas a atender qualitativamente aos estudantes com deficiência?

Diante de tais indagações, foi definido o recorte temporal para a análise, considerando-se que, em novembro de 2003, foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), a Portaria N° 3.284, de 07 de Novembro de 2003 (BRASIL, 2003), revogando a Portaria MEC N°. 1.679/99 (BRASIL, 1999c). A referida Portaria 3.284/2003 toma como referência de acessibilidade a Norma Brasil 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Essa Portaria dá origem ao presente estudo e dispõe em seu texto sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, bem como para a renovação dos cursos e universidades já existentes, conforme as normas em vigor.

Torna-se relevante destacar, nesse momento, que essa normativa, originalmente, apresenta o termo “portador” ao se referir às pessoas com deficiência, mas optou-se por suprimi-lo em todo o trabalho, uma vez que a Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, N° 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010a), ao atualizar a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), substitui o termo "Pessoa portadora de Deficiência" por "Pessoa com Deficiência". O termo “portador” ou “portadora” aparecerá neste trabalho, sempre que alguma citação direta tenha utilizado o mesmo.

Ressalta-se a importância da Portaria 3.284/2003 para a pesquisa em questão, pois, em 2003, teve início a primeira fase do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), denominada Expansão I (2003 a 2007), estimulada pelo Governo Federal. Desta feita, o processo de expansão das IFES trazia como objetivo “Expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” (BRASIL, [2007?]a, p. vi).

Segundo relatório do MEC (BRASIL, 2012a), a elitização do acesso à educação superior constitui-se uma forma de exclusão social. Essa elitização decorre, em parte, do grande número de IES privadas, existentes no país, em oposição às instituições públicas, em número bem menor. Era necessário, portanto, ampliar as vagas nas IFES, a fim de oportunizar o ingresso e a permanência a um número maior de estudantes.

Com a consolidação do programa de expansão das IFES, a meta do governo federal era implantar dez novas universidades federais e quarenta e nove *campi* universitários no país (BRASIL, [2007?]a, p.11). No entanto, segundo Oliveira e Catani (2011), até meados de 2010 já haviam sido criadas 13 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, instituindo,

consequentemente, novos cursos de graduação. Esses números são decorrentes do processo de expansão das IFES e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)<sup>5</sup>.

A política governamental tem se dado no sentido de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, visando o crescimento do ensino superior público brasileiro. Dessa forma, com a expansão, considera-se que o Brasil estaria promovendo uma democratização do ensino superior brasileiro, ou contribuindo para que ela acontecesse.

A dissertação foi dividida em três capítulos assim dispostos: Capítulo 1 – Ensino superior, universidade e educação especial, Capítulo 2 – O *Campus* Catalão e a inclusão de alunos com deficiência; e Capítulo 3 – Inclusão no CAC: resultados e discussão.

No Capítulo 1, na primeira parte foi apresentada a trajetória do ensino superior, da universidade e da educação especial até os dias de hoje. Na segunda parte apresentou-se ao leitor o que é o programa de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), implantado pelo governo federal; na terceira parte foi mostrada a evolução do processo de inclusão no ensino superior, apresentando os documentos legais; e, na quarta parte, explicitou-se sobre o direito de todos à educação, trazendo, também, alguns números estatísticos referentes ao ensino superior no Brasil.

No Capítulo 2, foi apresentada, na primeira parte, o Campus Catalão (CAC), desde a sua criação como um *campus* avançado de extensão até chegar ao processo de expansão implementado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva; na segunda parte, relatou-se sobre o crescimento do número de alunos com deficiência no ensino superior, tanto no Brasil, quanto no CAC; na terceira parte, explicou-se sobre as possíveis formas de ingresso – os documentos e leis que regem o vestibular; e, na quarta parte, discorreu-se sobre a acessibilidade física que deve haver nas IES, a partir de modelos de protocolo de acessibilidade física, que, adaptados, foram aplicados no CAC.

No Capítulo 3, foram detalhados e analisados os dados coletados, primeiramente em relação ao ingresso em um curso de graduação do CAC, com base, especialmente, nos editais de seleção; na segunda parte, foi apresentado o resultado das entrevistas realizadas com docentes; na terceira parte explicou-se a situação da acessibilidade física no CAC, desde o processo de licitação e liberação das obras, passando pela aplicação de um protocolo de

---

<sup>5</sup> No decorrer deste estudo discorre-se sobre as implicações da Portaria 3.284/2003 e do programa de expansão das IFES, entretanto, o REUNI não constitui objeto de análise, embora algumas vezes seus dados e informações se entrelacem àqueles do Programa de Expansão.

acessibilidade física, e concluindo com a discussão dos elementos arquitetônicos ali identificados; na quarta parte, foram apresentados os dados coletados a respeito da permanência de alunos com deficiência no CAC, no que se refere à acessibilidade pedagógica e à acessibilidade atitudinal, e, para encerrar, apresentou-se a interpretação dos resultados, relacionando os avanços e as dificuldades da inclusão no CAC.

Nas Considerações Finais foram expostas as conclusões da pesquisadora frente à pesquisa por ela realizada, trazendo possíveis sugestões para que a inclusão possa se efetivar no CAC, com a implementação de ações e de políticas inclusivas, as quais poderão servir, inclusive, para aplicação em qualquer universidade que possua as mesmas características identificadas no *campus* pesquisado.

Embora a presente pesquisa não tenha como tema o ensino superior, fez-se necessário dedicar uma parte do primeiro capítulo para situar o leitor a respeito do assunto. Na função atualmente exercida no serviço federal, existe a indicação de fazer o exercício de se colocar no lugar do leitor que não conhece o assunto sobre o qual se está falando. Assim, foi considerada a necessidade de fazer o mesmo exercício no presente estudo, para que um leitor iniciante no tema possa entender o trabalho com facilidade.

## DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que diversos pontos aqui verificados se assemelham à caracterização da pesquisa qualitativa apresentada por Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). A definição de pesquisa qualitativa compartilhada pelos citados pesquisadores diz que: o investigador é o principal instrumento investigativo e o seu contato é direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada; a pesquisa é toda desenvolvida no próprio local onde os problemas acontecem, no caso desta pesquisa, no CAC. Segundo esclarecem os autores, a pesquisa é descritiva, isto é, os dados coletados são narrados em minúcias, inclusive com citações, as quais são usadas para auxiliar no esclarecimento de uma afirmação ou de um ponto de vista. Triviños (1987, p.128) observa que os resultados de uma pesquisa descritiva podem, ainda, ser expressos através de fotografias, de fragmentos de entrevistas, entre outros.

A pesquisa é também exploratória, podendo servir de base para futuros estudos. Seu tema é novo e “pouco explorado”, o que, segundo Gil (2008), é uma das características desse tipo de pesquisa. O mesmo autor observa que “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias [...]” (GIL, 2008, p. 27) e, ainda, que, “[...] habitualmente [...], elas se desenvolvem através de levantamento bibliográfico, documental e de entrevistas.” Triviños (1987, p. 109), no mesmo sentido, ensina que este tipo de estudo possibilita “[...] ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema.”

Para a presente pesquisa, uma revisão bibliográfica foi realizada com o intuito de melhor compreender o que está sendo desenvolvido na área da educação inclusiva, especificamente em relação ao ensino superior, e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, por meio da leitura de livros, dissertações e textos diversos relacionados à temática.

O pesquisador nunca está totalmente pronto para desenvolver uma pesquisa, devendo sempre buscar pelo aprimoramento dos seus conhecimentos, através de leitura específica. Por esse motivo, a revisão bibliográfica foi densa e se estendeu durante todo o tempo de realização da pesquisa, configurando um ir e vir intermináveis.

Como aporte teórico, diversos pesquisadores nortearam a investigação, uma vez que tratam da temática abarcada pela pesquisa. Para sustentar a discussão sobre inclusão no ensino superior, incluindo-se aqui o ingresso, acessibilidade e permanência, os estudos apoiaram-se,

principalmente, em Guerreiro (2011), Moreira (1999, 2004, 2005, 2011), Moreira *et al.* (2011) e Mendes (2006). Para o suporte na área dos procedimentos metodológicos da pesquisa o apoio foi efetivado nos autores Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Bardin (2009). No desenvolvimento da pesquisa outros autores foram consultados, de forma complementar, mas com a mesma importância dada aos autores já relacionados. Dessa forma, encontram-se referenciados na íntegra, ao final deste trabalho.

Após a leitura e a ampliação dos conhecimentos acerca do que vem sendo produzido sobre ensino superior, sobre inclusão e sobre inclusão no ensino superior, foi iniciada a investigação de documentos legais, com o propósito de compreender de que forma a legislação brasileira trata o processo de inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) observam que uma pesquisa qualitativa pode ser realizada tendo apenas documentos como fonte de dados, como também, pode ser realizada através de diversos procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados, ao mesmo tempo, uns complementando os outros. Dessa maneira, fica justificada a realização de entrevistas e a aplicação do protocolo de acessibilidade física nessa pesquisa, visando complementar a análise documental.

Assim, para o desenvolvimento do presente estudo, foi adotado o critério metodológico de pesquisa documental, que consta da análise, dentre outras coisas, de relatórios, editais, manuais, resoluções internas e documentos encontrados no âmbito da UFG sobre o assunto pesquisado. O levantamento dessa documentação foi efetivado nos arquivos institucionais existentes no CAC, considerando que a UFG encaminha aos diversos *campi* que a compõem o rol de documentos necessários ao desempenho de seus objetivos institucionais. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental se constitui enquanto uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, para complementação e desvelamento de dados novos. Este tipo de análise conta com uma maior estabilidade dos dados, uma vez que os documentos podem ser consultados tantas vezes quantas forem necessárias. Documento, conforme Chizzotti (2009, p.109), consiste em “[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra) [...]”.

Foram analisados os documentos, que, de alguma maneira, retratam e normatizam as políticas de educação especial para o ensino superior, no tocante ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência, e a sua implementação nas IES. Assim, os documentos considerados, conforme sua natureza e conteúdo, ideais para a análise foram:

- 1º) normas, resoluções e outros documentos legais, de procedência nacional ou internacional, que tratam/trazem as diretrizes para a implementação de programa de inclusão educacional cuja ênfase é o ensino superior;
- 2º) documentos diversos encontrados no CAC, com vistas a explorar o que existe na instituição acerca do tema pesquisado;
- 3º) manuais do candidato, editais de vestibular e relatórios – para identificar o ingresso ao ensino superior (vestibular);
- 4º) Guias do estudante e relatórios de matrícula - para analisar a permanência dos alunos com deficiência.

Os números referentes aos alunos com deficiência no vestibular foram levantados junto à Comissão de Vestibular/CAC (em Catalão) e ao Centro de Seleção (CS) (em Goiânia). Já os números referentes aos alunos com deficiência matriculados na Instituição, em cursos de graduação, foram levantados junto à Coordenação Geral de Graduação/CAC, órgão interligado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), sediada em Goiânia. No Núcleo de Acessibilidade, outro órgão sediado em Goiânia, foi levantado o número de alunos com deficiência, tanto nos processos seletivos, quanto matriculados nos diversos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados pela UFG.

Ponderando sobre a importância dos elementos da tríade ensino-pesquisa-extensão andarem juntos na universidade, a título de informação, foi verificada a existência/inexistência de ações voltadas ao processo inclusivo, ora investigado, nessas três instâncias. Para tal, foi considerada a conveniência de realizar entrevistas com alguns gestores, representantes das três instâncias (ensino-pesquisa-extensão) no CAC. As instâncias que gerenciam ensino-pesquisa-extensão na UFG são a PROGRAD, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e os representantes que respondem pelas respectivas Pró-Reitorias, lotados no CAC, são o Coordenador de Graduação/CAC, a Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação/CAC e a Coordenadora de Extensão e Cultura/CAC.

Posteriormente, realizada a revisão bibliográfica e coletados, nos documentos supracitados, os excertos a serem analisados, partiu-se para a averiguação de como os estudantes com deficiência matriculados estavam inseridos nos cursos de graduação, na modalidade presencial, do CAC. Alunos sem deficiência, ou alunos com deficiência, matriculados em cursos de pós-graduação, ou de graduação à distância, não foram considerados e nem participaram desse estudo.

Na escolha de um segundo procedimento, visando complementar a pesquisa documental, optou-se pela técnica de coleta de dados, que melhor se apresentou aos objetivos do estudo. Nesse processo, trabalhou-se com entrevistas individuais, realizadas com alguns gestores, que são professores - ocupantes de cargos administrativos de coordenação de curso e/ou chefia de departamento do CAC -, e, também, com o coordenador do núcleo de acessibilidade da UFG, que fica localizado em Goiânia e atende a todas as unidades, tanto na capital quanto nas demais cidades onde a UFG tenha algum *campus*, como é o caso do CAC.

O atendimento realizado pelo Núcleo de Acessibilidade aos *campi* localizados fora de Goiânia é feito à distância, com certa precariedade. Para fazer esse atendimento a todos os *campi* da UFG, o setor contava com um coordenador<sup>6</sup>, uma servidora técnico-administrativa efetiva e uma segunda servidora, terceirizada, que trabalhava somente meio período. Enquanto as solicitações não são atendidas, os alunos com deficiência ficam prejudicados em relação ao aproveitamento acadêmico.

Com a finalidade de adequar o roteiro das entrevistas a serem realizadas com os coordenadores de cursos/chefes de departamento, as mesmas foram definidas e apresentadas em um encontro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), para que professores e discentes de programa de mestrado, ali presentes, pudessem opinar sobre a efetividade das questões formuladas, atuando como juízes. Os juízes, conforme Manzini (2003), devem conhecer a pesquisa, seu problema, seus objetivos e quem serão os sujeitos entrevistados. Assim, conforme o autor, “Com essas informações poderá verificar se as perguntas atendem aos objetivos e se a forma de perguntar está adequada”. (MANZINI, 2003, p. 20).

Após a exposição dos objetivos da pesquisa aos então juízes, foram sugeridas mudanças, reformulações e algumas adequações na linguagem utilizada, a fim de suprimir perguntas manipulativas. Concluído o julgamento realizado pelos juízes ali presentes, o roteiro foi reformulado, tal como sugerido.

Inicialmente, a preferência foi por entrevistar os chefes de departamento, que, no CAC, possuem, sob sua coordenação, no mínimo, dois cursos de graduação ou um curso de graduação e um mestrado. Nos cursos isolados, em que não existe a figura do chefe de departamento, os entrevistados foram os coordenadores de cursos. O conteúdo das entrevistas realizadas com os chefes de departamentos ou coordenadores de cursos foi idêntico. Divergiu,

---

<sup>6</sup> O coordenador do Núcleo de Acessibilidade é um professor que cumpre sua carga horária normal em sala de aula, acumulando as duas funções.

porém, o conteúdo e a extensão da entrevista realizada com o coordenador do núcleo de acessibilidade, uma vez que este responde por toda a universidade, compreendendo seus seis *campi*.

Nas duas situações as entrevistas, do tipo semiestruturadas, foram gravadas em áudio e vídeo, e, posteriormente, transcritas na íntegra. Duarte (2004) orienta manter uma versão original das entrevistas, ou seja, manter a transcrição na íntegra, e uma versão editada de todas as transcrições para serem citadas na dissertação.

Conforme Manzini (2006, p. 371), “[...] as verbalizações advindas das entrevistas [...]” compõem, juntamente com os excertos dos documentos coletados, o banco de dados a ser analisado. Assim, após a transcrição das entrevistas e a edição das mesmas, os fragmentos considerados úteis aos objetivos propostos neste estudo complementaram o banco de dados a ser analisado.

Bortoni-Ricardo (2008, p.57) observa que, qualquer que seja a forma de coleta de dados escolhida, deverá “[...] ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar”. Essas entrevistas possuem caráter sigiloso e são realizadas em um ambiente facilitador da interação entre os participantes – pesquisador/investigado, nesse sentido, aos entrevistados coube a escolha do lugar que melhor lhes convinha para a concessão da entrevista, que, em todas as situações, no CAC, foi realizada nos gabinetes de trabalho dos próprios entrevistados. Para a entrevista realizada na UFG, o coordenador do núcleo de acessibilidade entendeu ser mais conveniente realizar a mesma em uma sala de reuniões contígua à sala onde se localiza o Núcleo.

Embora o projeto inicial não contemplasse o trabalho com fotografias, ao providenciar a documentação que seria encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), constava na documentação que a pesquisadora trabalharia com fotografias da instituição, obtendo, inclusive, autorização do gestor para tal. Merece destacar que as fotografias foram realizadas especialmente para este estudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, e com a preocupação de não fotografar pessoas.

É pertinente esclarecer que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFG, conforme Resolução CNS 196/96<sup>7</sup>, sob o número 188/12-UFG. Como, inicialmente, a intenção era entrevistar os alunos com deficiência, matriculados no CAC, e, posteriormente, entendeu-se que entrevistar os docentes atenderia aos objetivos propostos, foram

---

<sup>7</sup> Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) publicada em 10 de outubro de 1996, com vistas a aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

encaminhados os dois termos de consentimento para aprovação – dos alunos<sup>8</sup> e dos docentes.

De posse dos Termos de Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa, teve início a realização das entrevistas. Inicialmente foi feito um roteiro de perguntas (Apêndice 1), que foram respondidas individualmente pelos docentes participantes da pesquisa, fossem eles, coordenadores de curso ou chefes de departamento, e, um segundo roteiro, foi feito para ser respondido pelo coordenador do Núcleo de Acessibilidade (Apêndice 2).

As questões formuladas aos docentes do CAC visaram identificar os alunos com deficiência matriculados nos diversos cursos oferecidos por este *campus* universitário e conhecer o que tem sido feito para que a inclusão aconteça efetivamente. Nesse sentido, as entrevistas foram elaboradas com o objetivo de entender como a inclusão de alunos com deficiência vem acontecendo no CAC. Assim, as quatro primeiras questões buscaram, tão somente, mapear o aluno com deficiência matriculado na instituição, ou seja, identificar o aluno, sua deficiência, a forma de ingresso na universidade. As duas últimas questões buscaram identificar como esse aluno tem acompanhado as aulas, os recursos a ele disponibilizados, como ocorre a atualização do professor para atender às especificidades de cada aluno. Essas questões visaram, também, mapear as ações que a UFG tem implementado, de forma a favorecer a inclusão em seus diversos cursos ministrados no CAC.

Na entrevista com o coordenador do núcleo de acessibilidade, o intuito foi identificar os procedimentos adotados para a efetivação da inclusão e obter informações sobre ações em andamento na instituição, que visassem favorecer a permanência dos alunos com deficiência. Por esse motivo, a entrevista se apresentou com maior extensão que as demais. Esperava-se, ainda, identificar a existência, ou mesmo, a evidência de políticas institucionais em vias de/ou implementadas na instituição.

Depois de realizar cada entrevista, foram elaborados relatórios sobre o desenrolar das mesmas, também conhecidos como diários de campo ou notas de campo. Nesses relatórios ou diários de campo foram anotadas as observações do pesquisador a respeito de cada entrevista, individualmente; as anotações dizem respeito ao ocorrido, ao que lhe chamou a atenção, às suas impressões pessoais sobre aquele evento, por isso, a necessidade de, na medida do possível, transcrever as entrevistas tão logo se ausentasse do local onde as mesmas foram

---

<sup>8</sup> Os alunos com deficiência não foram os sujeitos dessa pesquisa, em razão do cargo ocupado pela pesquisadora na instituição ora investigada, uma vez que essa condição poderia suscitar dúvidas quanto à finalidade e legitimidade do estudo.

realizadas.

Bogdan e Biklen (1994) observam a necessidade de se efetuar a escrita de notas de campo após cada entrevista, com a finalidade de preservar qualquer detalhe que, com o tempo, pode ser esquecido ou deixado de lado. Segundo argumentam os autores, as notas de campo devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” e se constituem no “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

As entrevistas foram utilizadas com a finalidade de confrontar os dados coletados - documentos e prática, trazendo para a realidade o que está efetivado e implementado na instituição ora investigada.

Para designar os professores participantes da entrevista, foi escolhida a letra “D” para identificar que se tratava de um docente ocupante de função de Chefe de Departamento, “C” para identificar que se tratava de um docente ocupante de função de Coordenador de Curso e “N” para identificar que se tratava de um docente ocupante de função de Coordenador do Núcleo de Acessibilidade; as letras sempre eram seguidas por um hífen, que, por sua vez, eram seguidos de nomes fictícios atribuídos aleatoriamente, sem nenhuma relação com o nome real de cada participante, mas respeitando-se o sexo de cada entrevistado. Assim, os professores do sexo masculino receberam nomes masculinos e os professores do sexo feminino receberam nomes femininos. As letras D, C e N, respectivamente, referem-se aos setores da instituição: departamento, curso ou núcleo. Elas não se referem aos cargos/funções ocupadas pelos docentes entrevistados.

Os dados coletados foram descritos por meio de elementos da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). A análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), constitui-se em um conjunto de técnicas de pesquisa, que busca encontrar o sentido ou os sentidos do conteúdo de um documento, constante nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas. A análise de conteúdo estuda, também, os conteúdos manifestos. Assim, a organização, sistematização e análise dos dados coletados são desenvolvidas através do levantamento e leitura segundo alguns critérios da análise de conteúdo, que compreende técnicas como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos, temas e assuntos recorrentes.

Conforme observa Chizzotti (2009, p. 98), a análise de conteúdo visa “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. A justificativa para a escolha desse método de interpretação e análise de documentos é a possibilidade de reduzir o volume de informações

recolhidas a algumas características particulares ou categorias conceituais que possibilitem a compreensão do objeto investigado.

Franco (2008, p. 20), ao justificar o uso da análise de conteúdo, coloca que esse tipo de procedimento “[...] requer que as descobertas tenham relevância teórica.” Desta feita, um dado não pode ser objeto de análise por si só, ele deve vir acompanhado de uma teoria que possibilite a realização de comparações contextuais.

As categorias da análise não foram definidas a priori, mas, a partir do material recolhido. Conforme observa Franco (2008, p.62), “As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”. As respostas a que o autor se refere são as amostras extraídas para a categorização.

A pesquisa buscou identificar informações sobre a demanda de alunos com deficiência nos cursos de graduação, o número de ingressantes no referido sistema de ensino, bem como a quantidade de alunos com deficiência que permanecem nas IES até a conclusão do curso. Logo, procurou-se compreender que procedimentos são adotados na instituição investigada para darem suporte aos alunos que necessitam de medidas especiais para terem o direito de cursar o ensino superior, tendo em vista que tais alunos, após serem aprovados no vestibular, enfrentam dificuldades de permanência em razão de suas próprias especificidades.

Nesse sentido, a análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205), configura-se como,

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Concomitantemente à realização da coleta de dados, procedeu-se, também, à escrita dos capítulos teóricos, abordando as questões de pesquisa e os objetivos propostos no início deste estudo.

Bogdan e Biklen (1994) observam que o pesquisador, de posse das informações acumuladas ao longo do estudo, ou seja, dos dados coletados, analisa e interpreta essas informações. Desse modo, tem-se, então, a etapa final desta pesquisa: a análise interpretativa de como os alunos com deficiência se constituem na relação com a inclusão no ensino superior e em que medida essa inclusão está sendo efetivada ou não no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos no CAC.

Nem todos os documentos da análise e coleta de dados catalogados foram expedidos

após a publicação da Portaria N° 3.284/MEC, de 07 de Novembro de 2003 (BRASIL, 2003), mas foram expedidos a partir de 1° de janeiro de 2003, quando inicia o período do recorte temporal definido para a análise.

Por outro lado, a pesquisa não se serviu de documentos expedidos com vistas a realizar/definir os caminhos a seguir no que se refere ao Processo Seletivo 2013 da UFG, ainda que tenham sido expedidos no período da pesquisa – 2012. Isso porque o Edital n° 051/2012, referente ao Processo Seletivo 2013, publicado após a definição desta pesquisa, possui alterações complexas decorrentes da Lei 12.711/2012 (reserva de vagas para o ensino superior), regulamentada pelo Decreto 7.824/2012 e pela Portaria Normativa MEC 18/2012. A nova lei, no entanto, não traz nenhuma novidade sobre alunos com deficiência, não cabendo, portanto, nesta pesquisa, estudo específico e detalhado da mesma.

A partir do ano letivo de 2009, a UFG passou a realizar dois vestibulares por ano, com ingresso de alunos no primeiro e segundo semestres letivos. No entanto, os processos seletivos analisados nesta pesquisa são referentes ao primeiro semestre de cada ano letivo, considerando que o CAC tem o ingresso de alunos concentrado apenas no primeiro semestre letivo de cada ano. Contudo, no ano de 2006, quando da implementação das primeiras turmas dos cursos decorrentes do programa de expansão das IFES, o referido *Campus* contou com alunos ingressantes no segundo semestre letivo, apenas para os novos cursos. Por isso, em 2006, dois editais constam da relação de documentos para a análise.

Dito isso, segue abaixo a relação dos documentos que foram coletados visando à constituição do *corpus* de análise e da catalogação. O *corpus*, segundo Bardin (2009, p. 96), “[...] é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

Assim, segue o *corpus*:

- em relação aos Processos seletivos realizados pela UFG, o Quadro 1 relaciona os editais de vestibulares constantes nos manuais do candidato analisados no presente estudo, com o ano de ingresso a que se referem e a data de assinatura na UFG:

**Quadro 1** – Editais de processos seletivos realizados pela UFG - 2003 a 2012

Documentos/número	Ano/ingresso	Data	
Manual do Candidato	Edital nº 19/2003	2004	08/07/2003
	Edital nº 20/2004	2005	18/08/2004
	Edital nº 18/2005	2006	28/07/2005
	Edital nº 8/2006	2006 ESPECIAL	07/03/2006
	Edital nº 032/2006	2007	08/08/2006
	Edital nº 16/2007	2008	03/08/2007
	Edital nº 081/2008	2009-1	20/08/2008
	Edital nº 69/2009	2010-1	01/09/2009
	Edital nº 066/2010	2011-1	16/09/2010
	Edital nº 070/2011 (alterado pelo Edital Complementar nº 01)	2012-1	29/08/2011  (14/09/2011)

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

- em relação aos alunos matriculados nos diversos cursos de graduação da UFG, o Quadro 2 relaciona os documentos e o ano de publicação:

**Quadro 2** - Manuais e guias do estudante de graduação da UFG - 2003 a 2011

Documento <sup>9</sup>	Ano
Manual do Estudante de Graduação	2003
	2004
Guia Acadêmico da Graduação	2005
Guia do Estudante de Graduação	2007
	2008
	2009
	2010
	2011

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

No Quadro 2, observa-se que os guias do estudante de graduação referentes aos anos

<sup>9</sup> Embora possuam nomes diferentes, tratam do mesmo assunto em anos consecutivos.

letivos de 2006 e 2012 não constam da relação. O primeiro deles, o de 2006, porque não foi possível encontrar nenhum exemplar disponível. O segundo deles, porque, ao que tudo indica, não foi disponibilizado ao estudante. A todas as pessoas indagadas sobre o guia do estudante de 2012, obteve-se a resposta de que ele foi confeccionado e disponibilizado à comunidade acadêmica, mas, ao buscar por ele, somente era encontrado o guia referente ao ano letivo de 2011. Ao contatar a PROGRAD/UFG, ela encaminhou ao Núcleo de Acessibilidade/UFG, que, por sua vez, possui apenas informações sobre alunos com deficiência.

Para verificar a existência/inexistência de mecanismos de adequação da metodologia do ensino e da avaliação do ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência matriculados na instituição, o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG também constituiu o *corpus* da pesquisa. Tal documento tem por objetivo reger as atividades acadêmicas da instituição e a estrutura curricular dos cursos de graduação.

Visando enriquecer a pesquisa, um terceiro procedimento foi realizado. De modo a manter uma consonância com as pesquisas desenvolvidas dentro da mesma temática, o presente estudo deixou de analisar, isoladamente, as variáveis e categorizações de infraestrutura consideradas pelo sistema de cadastro e-MEC<sup>10</sup> em seus questionários, quando da coleta anual de dados do censo da educação superior, e se propôs a usar um protocolo, já validado em pesquisas anteriores por juízes de diversas áreas de conhecimento, conforme explicam Audi (2004) e Audi e Manzini (2007). A fim de verificar a acessibilidade nas escolas, os autores propõem um modelo de protocolo a ser aplicado em instituições escolares de educação infantil, o que gerou, para o presente estudo, a exigência de uma reformulação para aplicabilidade no ensino superior.

Algumas variáveis utilizadas no Censo da Educação Superior (INEP, 2012a) - rampas e vias acessíveis, sanitário acessível, elevador acessível, sinalização visual, tátil e sonora – foram observadas neste estudo, porém dentro desse novo instrumento.

Nessa proposta, foi adaptado um protocolo para o ensino superior, criado a partir de protocolos construídos para analisar escolas de ensino fundamental (AUDI; MANZINI; 2007), pré-escolas (CORRÊA; MANZINI, 2012), educação infantil (CORRÊA, 2010) e IES multicampi (SILVA, 2008; SILVA; BONATTO, 2010). Embora a UFG seja uma

---

<sup>10</sup> Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. (BRASIL, 2007c). A republicação da Portaria Normativa nº 40/2007, em 29 de dezembro de 2010, estabeleceu, em seu art. 61-A, o *Cadastro e-MEC* como base de dados oficial e única das informações relativas às instituições e aos cursos da educação superior. (INEP, 2012a).

universidade multicampi, o presente estudo se refere apenas ao *Campus* Catalão.

O protocolo proposto pelos pesquisadores acima referenciados consiste em levantamentos, *in loco*, das reais condições de acessibilidade existentes na instituição, de tal forma a fornecer subsídios para uma futura adequação do espaço físico ao desenho universal, de maneira a atender à NBR 9050 (ABNT, 2004).

Como ponto de partida da análise da acessibilidade física da escola, Audi e Manzini (2007) orientam que sejam definidas as rotas através das quais os alunos chegam aos seus destinos, seja a sala de aula, a biblioteca, a cantina, entre outros locais da instituição escolar. Os autores pesquisados (AUDI, 2004; AUDI; MANZINI, 2005, 2007; CORRÊA, 2010) tiveram a preocupação em estudar escolas construídas antes da LDB 9394/96. O estudo aqui proposto, porém, se ateve às obras construídas a partir do ano de 2003, que, voltando a destacar, é o período em que foi publicada a Portaria 3.284/2003 e que teve início o programa de expansão das IFES. O ano de inauguração dos prédios foi coletado através das placas de inauguração, afixadas em cada um deles ou, na falta destas, foram retirados de documentos constantes do acervo da instituição.

Á vista de semelhantes particularidades, Audi e Manzini (2007, p.9) procuraram “[...] elaborar um protocolo para avaliar a acessibilidade ao meio físico que suprisse as carências da NBR 9050, com relação aos edifícios escolares”. Os autores buscaram construir um modelo de protocolo de avaliação da acessibilidade, de tal maneira que ele pudesse ser aplicado “[...] em qualquer configuração espacial de escolas.” (AUDI; MANZINI, 2007, p. 10). Segundo eles, o uso do protocolo possibilita profissionais de áreas diversas, entre elas, a pedagogia, avaliarem características de acessibilidade em espaços escolares. Assim sendo, o presente estudo foi aplicado em um *campus* universitário da UFG – o CAC.

Dessa forma, definiu-se o início e o ponto final de cada rota, considerando-se o ano de construção das edificações. O passo seguinte consistiu em percorrer o trajeto definido, indo do início ao fim de cada rota, procurando identificar o caminho ou rota mais acessível que um aluno com deficiência pudesse encontrar.

Segundo a NBR 9050 é considerada uma rota acessível, um

Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. A rota acessível externa pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas, etc. A rota acessível interna pode incorporar corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores etc. (ABNT, 2004, p. 4)

Após percorrer cada rota, analisando os detalhes de acessibilidade, era examinada a construção de destino do final de cada rota. Dessa maneira, foram analisados, dentro das rotas 1 a 5, além do próprio percurso de cada rota, o bloco didático 1, o bloco didático 2, a biblioteca, o centro de gestão de alunos e um bloco de laboratórios.

Com o *corpus* já constituído, teve início o processo de análise dos dados. Bogdan e Biklen (1994) relacionam alguns conselhos práticos ao pesquisador. Um deles diz respeito ao que eles denominam comentários do observador, que consiste em escrever tudo que este vai pensando e sentindo, à medida que faz as anotações referentes à coleta de dados. Assim, enquanto a leitura do *corpus* de análise era realizada nesta pesquisa, a pesquisadora deixava as ideias, as dúvidas e as descobertas devidamente anotadas.

A fase pós-coleta de dados costuma ser a fase mais formal de uma pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 48), é a fase em que o pesquisador vai mostrar o quanto ele conseguiu se apropriar das teorias estudadas e se desdobrar em busca dos “principais achados da pesquisa”. Nessa fase tem início a construção das categorias em que “O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador, ao começar a escrever, deve ter em mente que está escrevendo um *rascunho*, e que poderá voltar a qualquer momento e reescrevê-lo. Segundo estes autores, esta é uma maneira de aliviar a tensão que se tem ao iniciar uma escrita. Com efeito, a ideia de escrever um rascunho do que seria a pesquisa, com a certeza de que poderia voltar e reescrever de outra maneira esteve presente durante todo o desenvolvimento do estudo.

Nas leituras realizadas para compor a base teórica e ampliar o conhecimento para a escrita final da dissertação, em meio a tantas outras dissertações, teses, artigos e até mesmo livros completos, algumas foram marcantes, entre elas, uma tese, em que a autora Platzer (2009), parafraseando Fernando Sabino, diz que, “De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar” (SABINO, 1977, p.145 apud PLATZER, 2009, p. 5).

Dessa forma, pode-se dizer que o processo vivenciado pelos mestrandos durante os dois anos da pesquisa é esse mesmo: iniciar, continuar e terminar sem concluir. Antes mesmo de encerrado o prazo para concluir o presente estudo, a sensação de “trabalho interrompido” já era sentida, tamanha a percepção da necessidade de prosseguir nas leituras e na escrita da própria dissertação.

## CAPÍTULO 1

### ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo aborda o surgimento da universidade no Brasil, fornecendo uma visão geral de seu papel social desde então. Feito isso, tenta situar o leitor sobre a universidade nos dias atuais e o processo inclusivo, visando priorizar, ao final, o objeto de estudo, que é a inclusão no ensino superior. Localizar para o leitor o espaço e o tempo em que ocorre o fenômeno estudado facilita a compreensão da pesquisa.

#### 1.1 Breve contextualização

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), artigo 21, a educação superior é um nível da educação escolar, ao lado da educação básica. Segundo o documento, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação superior, por sua vez, conforme o artigo 44, compreende os cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, os quais são ministrados em IES (artigo 45).

O anexo da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), elenca as instituições de educação superior, conforme sua organização acadêmica, em faculdades, centros universitários, universidades, institutos federais de educação ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica, que, para efeitos regulatórios, equiparam-se aos centros universitários.

Oliveira e Catani (2011, p.13) colocam que “A rigor, só poderíamos chamar as universidades de instituições universitárias e as demais de instituições não-universitárias<sup>11</sup> ou de ensino superior”<sup>12</sup>. Dito de outra maneira, somente as universidades seriam instituições universitárias e as faculdades, centros universitários e institutos federais de educação ciência e tecnologia, não o seriam, embora também sejam cursos superiores. Nesse sentido, ao falar em ensino superior, este estudo se refere às universidades e ao conjunto de cursos ali existentes.

<sup>11</sup> As instituições não-universitárias “[...] não precisam realizar pesquisa, somente transferir conhecimento”. (SANTOS, 2013 apud LIMA, 2008, p.67).

<sup>12</sup> Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2012a), em 2010, de um total de 2.378 instituições de educação superior existentes no Brasil, haviam 190 universidades, 126 centros universitários, 2.025 faculdades (aqui foram consideradas faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores e faculdades de tecnologia) e 37 Institutos Federais e CEFETs.

A mesma LDB estabelece, em seu artigo 58, o que seja educação especial. Segundo ela, educação especial é uma modalidade de educação escolar, sendo corroborada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 11/09/2001 (BRASIL, 2001b). Assim, sendo modalidade de educação escolar a educação especial deverá garantir atendimento em todos os níveis da educação escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, cursos sequenciais, cursos de graduação e pós-graduação), sendo destinada aos “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”<sup>13</sup>. Em outras palavras, o aluno com deficiência compõe o alunado atendido pela educação especial e integra o processo educacional inclusivo.

Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 5, grifos das autoras), hoje a educação especial pode ser entendida como um “[...] *sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores”. Segundo as autoras, “[...] a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado [...]” como fora outrora. Para elas, a Educação Especial deve ser concebida, “[...] como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos [...]”.

A educação especial deixou de ser segregacionista ou interacionista, passando a considerar as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005, p. 4) observam que a escola deve propor “[...] ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos”.

Se, historicamente, tivemos momentos de exclusão e segregação, com o conceito de “Educação para Todos” as escolas passam a ser, pelo menos teoricamente, espaço onde alunos com deficiência possuem direito à participação. Tal fato acaba por refletir nas universidades que também necessitam se reorganizar para receberem essa demanda em seus espaços, afinal, considera-se que a pessoa com deficiência, ao concluir a educação básica, almeje concluir, também, o ensino superior.

Desse modo, cabe às universidades conduzirem suas atividades em conformidade com as políticas públicas estabelecidas para as diversas situações. As políticas públicas, segundo Amabile (2012, p.390) são,

decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que

---

<sup>13</sup> Redação reproduzida pela Lei nº 12.796, de 2013, em pleno vigor.

visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade.

Ainda segundo o autor, “As políticas públicas são a concretização da ação governamental”.

Se hoje, a educação se assenta na perspectiva do processo inclusivo, então, faz-se necessário que as ações e as pessoas envolvidas – governantes, gestores, docentes, discentes, técnicos administrativos etc. -, estejam engajados no projeto da educação inclusiva.

É preciso rever as estatísticas oficiais a respeito de alunos com deficiência no ensino superior, e, de posse dos dados coletados, entender a demanda que está implícita nos números. Nesse sentido, torna-se necessário, muitas vezes, que as instituições revejam o tipo de aluno que está adentrando suas portas e quais ações eles necessitam. A universidade deve proporcionar práticas inclusivas a seus alunos, em conformidade com as proposições teóricas e legais atualmente vigentes.

Desde os primórdios da educação no Brasil, alguns grupos de pessoas eram socialmente excluídos do sistema educacional, isso não é recente. Conforme relatado na introdução deste estudo, as pessoas com deficiência viviam no anonimato, longe das instituições escolares. Muitos estudos demonstram que antes delas, e, mesmo ao lado delas, outros grupos também eram impedidos de frequentar uma escola, conforme pode se observar nas linhas abaixo.

Segundo Marcílio (2005), no ano de 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, o total de alunos matriculados nas escolas jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira. Segundo Saviani (2008), estavam excluídas das instituições jesuíticas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. Cury (2008) observa que os índios eram segregados em aldeamentos, para fins de civilização e catequese, em vista de um decreto imperial, e também eram excluídos das escolas.

Ainda de acordo com Cury (2008, p. 210), a Constituição Imperial de 1824 trazia a instrução como um direito dos cidadãos brasileiros, definindo como cidadãos brasileiros aqueles nascidos no Brasil, quer fossem ingênuos ou libertos<sup>14</sup>. Assim, a referida constituição excluía da escola os escravos, uma vez que eles não eram considerados cidadãos brasileiros,

---

<sup>14</sup> Segundo Cury (2008, p.210), ingênuos são as pessoas que nasceram livres e filhos de pais livres; são as pessoas livres e naturais do país. Os libertos são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres.

ainda que fossem nascidos no Brasil.

Por muito tempo, a educação no Brasil era direito de poucos, pois, conforme Cury (2008, p.211), “À época da Independência, então, apenas por exclusão socioetnica, 40% dos habitantes não só não teriam acesso à educação como também não eram tidos como cidadãos”. Nessa direção, ele complementa que “Se a isso ajuntarmos as mulheres, que, por uma concepção específica da época, as confinava aos limites da “cidadania passiva”, então o universo dos não-cidadãos ou cidadãos “imperfeitos” sobe consideravelmente”. (CURY, 2008, p. 211, grifos do original).

Segundo Cury (2005), o Brasil negou a seus cidadãos, durante séculos, o direito ao conhecimento, o direito à instrução escolar. Como observa este autor, o Brasil é um país tradicionalmente elitista, onde apenas as camadas privilegiadas da população usufruíam o direito à educação.

Para facilitar o entendimento desse ciclo da história, em que a instrução era para poucos, é possível citar Chauí (2001, p. 14), que justifica que a sociedade é estruturada de tal modo que “[...] as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, migrantes, idosos) [...]”. Assim, os considerados desiguais, ou a minoria inferiorizada, ficara, por algum tempo, excluída da escola pela própria sociedade, que, segundo Chauí (2001, p. 13) era considerada uma sociedade autoritária.

Pode-se somar a esses grupos inferiorizados, o grupo das pessoas com deficiência, os quais também foram, por muito tempo, excluídos da escola, desde a educação básica até a universidade.

Segundo Cury (2008, p. 208), a modernidade não existiria se, à custa de lutas, não tivesse a escola conquistado o “[...] lugar do direito ao saber e da cidadania.” A educação começa, assim, a evoluir e a se expandir, permitindo observar que “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária” (BOBBIO, 1992 apud CURY, 2008, p. 208).

A criação de universidades no Brasil deu-se tardiamente, uma vez que, tanto Portugal, quanto o próprio Brasil apresentavam certa resistência à sua criação. Os portugueses, colonizadores do Brasil, entendiam que, para eles, não era interessante politicamente a criação de universidades no Brasil (MAZZONI, 2001). Os brasileiros, por sua vez, geralmente de famílias nobres, entendiam que o adequado seria que se dirigissem às universidades

européias. Estudos apontam que, no Brasil, era costume que os descendentes de famílias nobres se dirigissem às escolas da Europa para concluírem seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581 apud FÁVERO, 2006, p. 20; MAZZONI, 2001).

Em 1808, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, D. João VI sentiu necessidade de tomar providências com relação à educação de seus filhos e dos filhos dos nobres de sua corte. E, no seu entendimento, isso não poderia se dar nas escolas brasileiras existentes na época. Não havia nenhum interesse na instrução do povo ou na formação do cidadão brasileiro, mas, interessava a Dom João VI, tanto quanto ao seu governo, a abertura somente de escolas superiores. Conforme observa Mazzoni (2001, p. 46), “Todas as iniciativas de D. João VI no terreno da cultura e do ensino, visaram a atender as necessidades do governo português instalado no Brasil”. O mesmo autor observa que a universidade surgiu no Brasil em decorrência da junção de diversas faculdades e escolas superiores que existiam no país, seguindo modelos estrangeiros, originários da Alemanha e da França. (MAZZONI, 2001).

Aqueles grupos que outrora eram excluídos dos colégios jesuítas ou das aulas régias também permaneceram excluídos da universidade. Para que se tenha uma ideia dessa situação, segundo Blay e Conceição (1991 apud QUEIROZ, 2000, p. 1), somente “[...] em abril de 1879, D. Pedro II faz aprovar uma lei autorizando a presença feminina nos cursos superiores.” Conforme observa Queiroz (2000, p. 1), “[...] o pioneirismo do acesso feminino à universidade cabe a uma médica, formada pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887.” Contudo, como observa a autora, o ensino superior não era considerado um espaço onde a presença feminina era constante. Segundo ela, foi somente na década de 70 que a presença feminina no ensino superior se acentuou nas universidades brasileiras. Hoje, contudo, conforme relata Ávila e Portes (2009), as mulheres não representam mais categorias de discriminação na universidade e já se constituem como maioria nesse nível educacional.

Ao lado dessas considerações, Rocha e Miranda (2007, p. 1) observam que,

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a produção de conhecimentos e efetivação de políticas inclusionista, que venham atender a diversidade, contribuindo com a inclusão social e desenvolvimento humano.

Hoje, a sociedade já se organiza, a fim de minimizar a exclusão social vivenciada pelas minorias, seja ela no âmbito educacional, cultural, comunicacional, étnico, religioso, entre outros. Nesse sentido, as classes se organizam de diferentes formas: é a comunidade

surda, a comunidade negra, a comunidade indígena etc. As minorias fragilizadas se unem em movimentos sociais para se fortalecerem.

## 1.2 O Programa de Expansão das IFES e a Portaria 3.284/2003-MEC

A expansão da rede privada de ensino superior brasileiro, ocorrida a partir do ano de 1995, e, mais recentemente, a diversificação das IES, que passaram a oferecer cursos menos “onerosos” (grifo da pesquisadora), visto que não demandavam laboratórios muito elaborados economicamente, promoveu nesse nível educacional um “[...] crescimento às avessas [...]”, conforme observam MICHELOTTO, COELHO e ZAINKO (2006, p.193). Segundo as autoras, esse crescimento seria também “[...] excludente [...]”, o que teria levado o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva a perceber “[...] a necessidade de ampliação do acesso à educação superior para todos os que a ela demandarem e preconiza uma universidade comprometida com a inclusão social [...]” (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 193). O governo do Presidente Lula encontrou as universidades públicas sucateadas, com redução das verbas de custeio e investimentos.

Assim, conforme Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 193), reconhecendo a importância representada pelas universidades, “[...] em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público [...]”, dando início ao programa de expansão das IFES no ano de 2003.

Desse modo, o programa de expansão das IFES, previa a ampliação das oportunidades educacionais (oferta de vagas) e esperava contar, em 2008, com o ingresso anual de mais de 30.000 novos estudantes matriculados, vindo a reorientar a organização do ensino superior no Brasil após a completa implementação de 10 novas universidades e 49 *campi* universitários. Outros pontos previstos no programa dizem respeito à garantia da autonomia universitária, à diversificação da natureza e à qualidade dos cursos, além de promover a criação de centros de referência para o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, [2007?]a).

Os dados oficiais demonstram que o referido programa cresceu além do proposto. O processo de interiorização dos *campi*, que visava propiciar a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação, extrapolou as expectativas. Segundo Relatório do MEC (BRASIL, 2012), no período de 2003 a 2010 foram criadas 14 novas universidades (crescimento de 31%) e 126 novos *campi*/unidades (crescimento de 85%), distribuídos em

158 novos municípios brasileiros.

Nesse momento, é importante retomar a Portaria 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre *requisitos de acessibilidade* de pessoas com deficiência *para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de IES* (grifo da pesquisadora), e para a renovação dos cursos já existentes, que, conforme suas próprias normas têm relação direta com a expansão das IFES. Com o Programa implantado e a Portaria publicada a partir do mesmo ano, dois pontos merecem ser cuidadosamente confrontados. Um deles são os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, trazidos pela referida Portaria. A Norma Brasileira (NBR) 9050 enumera, um a um, quais são esses requisitos e em que condições eles são utilizados. O segundo ponto decorre do programa de expansão das IFES (BRASIL, [2007?]a, p. vi), cujo objetivo é “[...] expandir o sistema federal de Ensino Superior [...]” e tem como meta a implantação de universidades e *campi* universitários, isto é, objetiva, essencialmente, a criação de novos cursos de graduação e universidades. A Portaria 3.284/2003, ainda que tenha sido criada para revogar uma portaria já existente, é publicada no ano de 2003, e o programa de expansão das IFES se inicia, também, em 2003.

Sendo ambos os documentos de autoria do mesmo governo federal, espera-se que eles andem lado a lado, desenvolvendo ações efetivas no cumprimento de seus arcações.

A Portaria 3.284/2003 (BRASIL, 2003), em consonância com a NBR 9050 (ABNT, 2004), considera os requisitos mínimos de acessibilidade aos alunos com deficiência física e sensorial, não mencionando outros tipos de deficiências, entre elas, por exemplo, a deficiência intelectual. Dessa forma, a referida portaria elenca os tipos de deficiências mais facilmente perceptíveis, suas necessidades primordiais e em que momento a universidade deve se fazer presente,

- para os alunos com deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

- para os alunos com deficiência visual:

compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

- para os alunos com deficiência auditiva:

compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

O documento é claro ao elencar os ajustes/adaptações a serem realizados nas universidades para receberem alunos com deficiência. Os requisitos necessários para os alunos com deficiência física deverão ser atendidos, sem nenhuma recomendação adicional, no entanto, com relação àqueles requisitos necessários aos alunos com deficiência visual ou com deficiência auditiva, o dispositivo legal estabelece que a instituição assumirá o “compromisso formal” (grifo da pesquisadora) de atender às reivindicações porventura solicitadas, até a conclusão do curso, pelo aluno com deficiência. Assim, entende-se que os primeiros requisitos elencados, aqueles direcionados aos alunos com deficiência física, deverão estar presentes e compor as avaliações em todas as universidades brasileiras, a todo o tempo.

A Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996b), em seu artigo 46, dispõe que “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Não obstante, esse artigo foi regulamentado diversas vezes e atualmente é regido pelo Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006, que “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de

graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006).

Assim, conforme o inciso “c”, do artigo 16 do Decreto 5.773/2006, para que ocorra a autorização e credenciamento de uma nova universidade, algumas normas devem ser observadas. As observações são realizadas *in loco* e avaliadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - (artigo 14, inciso III do citado decreto), no que se refere à infraestrutura física da instituição, contida no plano de desenvolvimento institucional:

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; (BRASIL, 2006).

Esse dispositivo legal está relacionado ao processo inclusivo, ainda que não determine de que modo devam ser atendidas estas recomendações. Regularmente, instituições são avaliadas para credenciamento/renovação de cursos. As comissões de avaliação são compostas por docentes da educação superior, especialistas das respectivas áreas de conhecimento (BRASIL, 2012b). O INEP, através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), é o responsável pelos programas de capacitação e formação dos avaliadores. O documento elaborado visando subsidiar as comissões de avaliação é de responsabilidade do MEC, do INEP e da DAES, conjuntamente. Esse documento traz os requisitos legais e normativos, com a legislação específica e a fonte de consulta, com as quais os avaliadores de cursos devem trabalhar.

Contudo, alguns pontos do referido documento são subjetivos e deixam margem para interpretações pessoais. Dessa maneira, as avaliações podem receber pareceres distintos, divergentes.

As variáveis consideradas nas avaliações ficam restritas aos avaliadores. Na visão de Klein e Sampaio (1994, p. 7), “Embora o processo de credenciamento de novas IES e de autorização para o funcionamento de novos cursos seja regido por uma regulamentação extensa, na prática, a aplicação das normas é pouco rigorosa e se faz em moldes essencialmente burocráticos”.

Com essa observação, tem início a terceira parte deste capítulo, que discorre sobre o processo de inclusão nas universidades e apresenta alguns documentos considerados marcos

do processo, tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito internacional.

### **1.3 Inclusão no ensino superior sob a luz de documentos legais**

De modo geral, as políticas públicas no Brasil se originam do interesse de agências financiadoras internacionais, as quais elaboram metas, diretrizes e até estratégias susceptíveis de possibilitarem a consolidação de um projeto por elas estabelecido, mas nem sempre coerente com a nossa necessidade.

Segundo Goergen (2010 apud Santos, 2013, p. 74), os rumos da educação superior, à luz de documentos de organizações internacionais, são materializados “[...] na forma de acordos de livre comércio e convênios entre instituições de Ensino Superior, colocando-as diante de novos objetivos e exigências, em termos de organização e estratégias”.

Por sua vez, Oliveira L. (2005) observa que as políticas públicas são implementadas sob pressão de organismos internacionais, e, assim, servem apenas para reduzir a gravidade dos problemas aqui existentes, sem resolvê-los completamente. Nesse sentido, surgem entraves que impedem a execução de políticas que extirpem as necessidades da população brasileira, pois, em um país de dimensões continentais, como é o Brasil, a realidade não se repete da mesma forma nas diversas regiões geográficas nele existentes.

Nesse sentido, a realidade vem demonstrar que o crescente processo de globalização se traduz em urgentes mudanças em todos os aspectos, sejam econômicos, políticos, sociais, ambientais ou educacionais. Na mesma direção, Gadotti (2000, p. 10) afirma que essa “[...] globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação.” Apesar das diferenças conceituais, alguns autores discutem as mudanças educacionais e as relações que as mesmas estabelecem.

Para Dewey (2007, p. 39), “a transformação educacional é necessária para fazer valer, por completo e de maneira explícita, as mudanças realizadas na vida social.” Em consonância com esse pensamento Dourado e Oliveira (2009, p. 202) argumentam que “[...] é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social [...]” e que ela, a educação, contribui para a transformação e a sustentação das relações sociais. No mesmo sentido, Capra (2006, pág. 23) observa que “uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e idéias”.

Cury (2002, p. 246) observa que a educação escolar é “[...] dimensão fundante da

cidadania [...]”, sendo considerada, tanto no passado, quanto no presente, um espaço de fundamental relevância para a conquista “[...] de um futuro melhor para todos.” e, conseqüentemente, para o futuro do país.

A Educação é uma prioridade nacional e constitui-se papel da escola desenvolver recursos humanos e contribuir para o desenvolvimento do país, pois, conforme Gadotti (2000, p.3), “O conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação.” Assim, sem educação o país fica estagnado.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) observam que, internacionalmente, a educação era considerada um dos principais determinantes da competitividade entre os países, atribuindo-se, a ela, o poder de sustentação da competitividade. Dessa importância dada à educação, começam a surgir documentos elaborados em conjunto com organismos internacionais, ou mesmo sob a recomendação exclusiva destes, com o intuito de combater o analfabetismo, a exclusão educacional e impulsionar as políticas educativas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz uma observação sobre documentos internacionais, que, segundo ela, “[...] passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (BRASIL, 2008a, p. 10).

Saviani (1985) entende que o papel da escola é garantir que os alunos aprendam conteúdos que deem a eles os conhecimentos sistematizados, numa dimensão de cidadania. Nessa mesma dimensão de cidadania e igualdade, a educação inclusiva não se destina apenas às pessoas com deficiência, mas, sim, a cada cidadão. O Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) estabelece, dentre as diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência nas classes comuns do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A partir da década de 1990, começaram a acontecer conferências internacionais, com repercussão na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com vistas a combater a exclusão em todos os setores da sociedade.

Dentro do movimento de “educação para todos”, ressalta-se a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994a), realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, que foi uma oportunidade em que os países ali representados reafirmaram o compromisso de proporcionar educação para todos e a necessidade de garantir uma educação às pessoas com necessidades educativas especiais,

entre estas, alunos com deficiência, no sistema regular de educação.

Nessa conferência, foi produzida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994b), considerada o marco mundial na divulgação do processo da educação inclusiva (MENDES, 2006, p. 395). O referido documento foi aprovado por aclamação. Ressalte-se aqui uma particularidade, no mínimo inusitada, de que o Brasil, embora não estivesse presente, também aprovou, por aclamação, a chamada Declaração de Salamanca (informação verbal)<sup>15</sup>.

Assim, pode-se dizer que a proposta de educação inclusiva, subsidiada pelo projeto de educação para todos, indicava que esta deveria estar presente nas escolas de diversas partes do mundo, como também no Brasil, em todos os níveis da educação escolar, ou seja, da educação básica à educação superior. A educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), deve estar presente em todos os níveis de escolarização - da educação infantil à educação superior, considerando que os alunos com deficiência que concluíram a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tem o direito de, também, ingressar no ensino superior.

Para que haja o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior, é esperado que o vestibular, como um todo, seja-lhes acessível, desde a leitura do edital. É esperado que o manual do aluno seja acessível, que sejam oferecidos recursos específicos a cada necessidade e que haja uma comissão permanente, que dê suporte às pessoas com deficiência. O MEC, por meio do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), garante que “[...] a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos [...]”, desde o vestibular até o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O processo de educação inclusiva demandou alguns anos para se “transversalizar” (grifo da pesquisadora), conforme estabelece o documento acima citado (BRASIL, 2008a), por isso, só recentemente, as IES começaram a se preocupar com a inclusão educacional. A educação inclusiva não chegou às universidades ao mesmo tempo em que chegou à educação básica, pois seu público alvo ainda estava iniciando seu processo de escolarização. Porém, do mesmo modo com que chegou à educação básica, a proposta da educação inclusiva, e seu alunado, chegou também à educação superior, fazendo algumas exigências, com algumas

---

<sup>15</sup> Informação fornecida pela ex-secretária de educação especial do Ministério da Educação, Professora Dr<sup>a</sup> Rosita Edler-Carvalho, na mesa de abertura do V Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado pela UFSCar, em São Carlos, em novembro de 2012.

especificidades, e, do mesmo modo, exigindo apoios e recursos especiais. Isso porque a educação inclusiva pode trazer, entre os seus alunos, aqueles com necessidades educacionais especiais, ou específicas, tais como: cegueira, surdez, visão subnormal ou baixa visão, deficiência física, intelectual, auditiva ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>16</sup>, embora também seja público alvo da educação especial, e tenham direito de ir e vir e direito à educação, não são investigados nesse estudo, uma vez que o mesmo trata somente dos alunos com deficiência, e, conforme especifica o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Moreira (2005, p.10) observa que a inclusão no ensino superior se efetivará se se “[...] investir na acessibilidade, na previsão e provisão de recursos materiais e humanos para esse alunado.” Desse modo, para que a inclusão aconteça é preciso, também, investimentos financeiros.

Gadotti (2009) entende que o direito à educação não se resume ao ingresso do aluno, ou seja, à matrícula dele na universidade, mas é preciso dar-lhe condições de permanência. No mesmo sentido, Guerreiro (2012, p.3) observa que “O direito à educação pressupõe a participação plena do aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, ou seja, em todas as atividades pedagógicas, esportivas ou de lazer.” E, segundo o princípio da educação inclusiva, as instituições educacionais é que devem se reorientar visando o atendimento aos alunos com deficiência – acesso e permanência com qualidade. Segundo Freitas (2009, p. 221), “[...] as instituições escolares devem modificar suas práticas e promover as condições de acessibilidade necessárias para que o aluno da educação especial tenha garantido seu direito à escolarização e a uma educação de qualidade”.

Nessa direção, é possível observar que a efetivação da inclusão na universidade e,

A garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiências está associada às políticas públicas da educação e aos processos de organização e adequação das

---

<sup>16</sup> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 15).

instituições de educação superior, o que requer uma mudança de atitude de toda comunidade, o que implica a re-significação da cultura universitária. Não é possível apenas garantir o ingresso da pessoa com deficiência no Ensino Superior, é necessário criar condições para que este aluno permaneça e vivencie um processo educacional de qualidade (TARTUCI, D., 2011, p.6).

O governo, por meio de políticas públicas, deve assegurar a todos, indistintamente, cidadania plena. Assim, deve garantir às pessoas com deficiência, a despeito de qualquer outra pessoa, uma educação de qualidade, com o atendimento das condições essenciais para a inclusão educacional em todos os níveis de instrução – da educação básica à educação superior.

No Brasil, a primeira normativa em atenção ao aluno com deficiência na educação superior é a Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981, que foi instituída pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1981) e concede dilatação de prazo para conclusão do curso de graduação aos alunos com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.

Correia e Moreira (2007) avaliam a Portaria nº1.793/94 (BRASIL, 1994), que recomenda a inserção da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, como a primeira iniciativa do MEC<sup>17</sup>, relacionada ao processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. Porém, essa iniciativa, segundo as autoras, causou pouco impacto nas grades curriculares dos referidos cursos. As autoras observam que um estudo realizado por Chacon<sup>18</sup>, em 2001, atribui o baixo índice de atendimento à referida Portaria à redação do texto que apenas *recomendava* (grifo da pesquisadora) e não obrigava o seu cumprimento. Souza (2010) observa que essa portaria foi instituída a partir da constatação da “[...] necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1994, p. 1).

Ademais, Correia e Moreira (2007) consideram como sendo a segunda iniciativa do MEC, efetivada após dois anos da primeira, em 1996, o Aviso Circular N° 277 MEC/GM de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a), recebido pelos reitores das IES, que trata dos encaminhamentos para o processo de ingresso/vestibular destes alunos no ensino superior.

<sup>17</sup> Através da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP).

<sup>18</sup> CHACON, M.C.M. **Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27-12-1994. Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

A referida tese originou um artigo na Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336, com o mesmo título.

Visando atender ao documento, as instituições deveriam viabilizar o acesso dos candidatos com deficiência aos seus processos seletivos, efetivando o desenvolvimento de ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo a garantir a qualidade do acesso a esse alunado.

O mesmo documento sugere que as ações favoreçam tanto o ingresso quanto a “[...] permanência, com sucesso [...]” (BRASIL, 1996a) do aluno com deficiência no ensino superior em três momentos distintos: na elaboração do edital do processo seletivo, no processo seletivo propriamente dito e na correção das provas. Segundo o documento, ajustes devem ser realizados “[...] na elaboração do edital, para que possa **expressar, com clareza**, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova [...]; no momento dos exames vestibulares [...]; no momento da correção das provas [...]” (BRASIL, 1996a, grifo da pesquisadora). As demais recomendações do documento são tão importantes quanto estas, no entanto, dizem respeito aos outros envolvidos no processo seletivo, às suas ações, com vistas a facilitar o acesso de alunos com deficiência.

A partir de então, foram surgindo novos documentos legais de caráter inclusivo, elaborados pelo governo federal, através do MEC. Souza (2010, p. 23) considera que, em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, “[...] a expansão dos documentos se dá a partir do ano de 1999 [...]”. Nesse sentido, a pesquisa prossegue com o arrolamento de documentos importantes para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>19</sup> – programa do MEC, que visa a concessão de bolsas de estudos para estudantes brasileiros que ainda não possuem diploma de curso superior. O programa voltado aos estudantes de instituições privadas é destinado aos alunos de baixa renda, porém, o aluno com deficiência poderá concorrer à bolsa destinada a políticas de ações afirmativas. Segundo Souza (2010), a implantação do PROUNI visa incentivar o acesso de alunos nas instituições privadas de ensino superior.

O Decreto 5.296, de 02/12/2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000 e nº. 10.098, de 19 de dezembro do mesmo ano, a primeira, dando prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a segunda, que especifica e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

---

<sup>19</sup> Informações sobre o PROUNI foram retiradas do site: <[http://siteprouni.mec.gov.br/tire\\_suas\\_duvidas.php#conhecendo](http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo)>. Acesso em: 10 set. 2013.

portadoras<sup>20</sup> de deficiência ou com mobilidade reduzida, conceitua acessibilidade como sendo uma,

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Acessibilidade se articula aos conceitos de cidadania e inclusão, portanto, pressupõe a garantia de acesso de todas as pessoas aos benefícios da vida em sociedade. Entretanto, para que a sociedade seja de fato inclusiva, é preciso que este acesso se dê de forma efetiva, sendo necessário romper barreiras que impeçam as pessoas de se beneficiarem irrestritamente dos produtos, serviços e informações.

O decreto 5.296/04, artigo 8º, inciso II, define barreiras como,

qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

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

Segundo Corrêa (2010, p. 151), “[...] a acessibilidade pode ser prejudicada pela presença de barreiras arquitetônicas [...]”. Para a autora,

Tais barreiras podem constituir-se em uma prática discriminatória para os alunos com deficiência, principalmente para aqueles com restrições físicas e de mobilidade. Além disso, elas não criam a oportunidade de esses alunos participarem em igualdade de condições e de oportunidades com os demais colegas. (CORRÊA, 2010, p. 151)

Prosseguindo a análise dos documentos criados com vistas a combater a exclusão educacional, em 2005, o MEC lançou o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005a), que objetivava apoiar programas ou projetos que garantissem o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para os estudantes com deficiência

---

<sup>20</sup> Termo que consta no documento oficial.

matriculados nas IFES. O edital de 2009 alargou sua abrangência, permitindo a concorrência das instituições estaduais de ensino superior (SOUZA, 2010), sendo que, em 2010, voltou a se destinar somente às IFES.

O referido programa foi reeditado nos anos de 2006 a 2010, sendo a vigência deste último até 31/12/2011. As instituições precisavam elaborar projetos e participar de uma seleção, podendo ou não ser contempladas, ou seja, o processo se efetivava por meio de chamadas públicas concorrenciais (BRASIL, 2013). A partir de 2012, todas as IFES passaram a ser contempladas, sem que houvesse necessidade de apresentação de projeto e seleção. Os recursos passaram a ser alocados diretamente em cada universidade federal existente no país. Essa alocação, universalizada a todas as IFES, passou a considerar a proporção de alunos matriculados na instituição (BRASIL, 2013).

Esse programa apresenta como objetivo, entre outros, “superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência”. Souza (2010, p. 29) observa que o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior - é o único programa que “[...] aparece como expressivo dentro das políticas voltadas para a educação superior [...]”.

No primeiro ano do programa o edital nº 2 (BRASIL, 2005a) teve 13 projetos aprovados; no segundo ano, edital nº 8 (BRASIL, 2006b), teve 28; no terceiro ano, edital nº 3 (BRASIL, 2007b), teve 38; no quarto ano, edital sem número (BRASIL, 2008b), 36 universidades tiveram projetos aprovados; no quinto ano, edital nº 5 (BRASIL, 2009), o Programa Incluir aprovou 40 projetos e, no sexto ano, edital nº 8 (BRASIL, 2010c), aprovou 44 projetos<sup>21</sup>.

Assim, o Programa, implantado através de vários editais que eram publicados anualmente (um edital publicado por ano), e, vigorando ainda em 2013 (sem concorrência), conforme vem descrito a partir do Edital nº 3/2007, é considerado,

importante instrumento de implementação das ações previstas no Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior para promover a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações e efetivação da política de acessibilidade universal, tem por objeto selecionar propostas de:

2.1.1. Criação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição proponente;

2.1.2. Reestruturação de Núcleos de Acessibilidade existentes na Instituição proponente. (BRASIL, 2007b).

<sup>21</sup> Informações retiradas do site<

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13380%3Aprograma-incluir-edital-e-resultados&catid=191%3Aseu&Itemid=495](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13380%3Aprograma-incluir-edital-e-resultados&catid=191%3Aseu&Itemid=495)>. Acesso em: 15/09/2013.

Souza (2010) observa que, a partir do ano de 2007, “[...] os editais do INCLUIR passaram a incentivar a criação dos Núcleos de Acessibilidade [...]” nas IES contempladas pelo programa. O estudo dos editais (BRASIL, 2007b; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010c) permite observar, também, que os Núcleos de Acessibilidade que são contemplados nesse programa têm a finalidade de implementar políticas de acessibilidade, independente das características físicas, sensoriais e intelectuais dos estudantes, no intuito de remover barreiras de ordem física ou arquitetônica, comunicacional, atitudinal e informacional no âmbito das universidades públicas. Faz parte da política da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) o fortalecimento desses núcleos, uma vez que os mesmos visam garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2013)

Compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, conforme consta no edital nº 08/2010 do Programa Incluir, “[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área.” (BRASIL, 2010c).

A UFG, cujo núcleo de acessibilidade foi criado em 2008 (ROSA; ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011), foi contemplada com os recursos oriundos do Programa Incluir – acessibilidade no ensino superior, nos anos de 2008 e 2010. Apenas para se ter uma noção do valor destinado às instituições, em 2010, a UFG foi contemplada com a importância de R\$ 110.433,10 (Cento e dez mil, quatrocentos e trinta e três reais e dez centavos), valor que seria utilizado, conforme projeto enviado, para a consolidação do seu núcleo de acessibilidade. Vale destacar que os valores não eram os mesmos para todos os contemplados.

A esse respeito, Souza (2010) observou em seus estudos que, nem sempre, a importância recebida pelas instituições contempladas era equivalente à quantia solicitada pelas mesmas nas propostas enviadas. Segundo a autora em sua pesquisa, dez instituições acusaram o recebimento de quantia inferior à solicitada.

Discorrendo, ainda, a respeito das políticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, tem-se, em 2010, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, instituído pelo governo federal, dispondo sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem, entre uma de suas finalidades “[...] contribuir para a promoção para a inclusão social pela educação” (art. 2º, inciso IV). A sua décima ação é na área do “[...]”

acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência [...]” (art. 3º,§1º, inciso 10). (BRASIL, 2010d).

O decreto instituindo o PNAES, embora disponha sobre ações voltadas à permanência de alunos com deficiência matriculados nas IFES, refere-se, com mais veemência, aos alunos oriundos do ensino médio, ou considerados de baixa renda. Ele não se preocupa, exclusivamente, em possibilitar a inclusão educacional aos alunos com deficiência, tendo-os como um foco secundário. Isto pode ser observado no Parágrafo Único do artigo 4º, que diz: “[...] e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010d), sem mencionar as situações decorrentes de deficiências (física, auditiva, visual, múltiplas, etc.).

Nesta direção, é que esta pesquisa visa analisar o modo como as políticas de inclusão no ensino superior vêm sendo implementadas no CAC e também verificar a existência de uma política de acessibilidade no sentido de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência neste *campus* da UFG.

#### **1.4 Universidade e inclusão – o direito de todos à educação**

Para discorrer sobre educação inclusiva e sobre inclusão no ensino superior, faz-se necessário uma discussão sobre o direito à educação.

Segundo Chauí (2003, p. 5), “A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos [...]”. Sartoretto (2011, p. 1), por sua vez, observa que qualquer criança ou adolescente tem direito a frequentar uma sala de aula. Segundo a autora, este “[...] é um direito que decorre do fato de ele ser cidadão, é um direito natural”. Expandindo sua exposição sobre o direito à educação, a autora observa que o mesmo não pode ser revogado, sendo, portanto, um direito para a vida toda.

Sobre o direito à educação para a pessoa com deficiência, Sartoretto (2011, p.3) observa que o conceito de inclusão,

ênfatisa a responsabilidade da sociedade de se reorganizar de forma a garantir, por meio de políticas públicas definidas e concretas, condições físicas, materiais, de recursos humanos, de equipamentos e de instrumentos legais que permitam à pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro e ter a possibilidade concreta

de usufruir de tudo o que a sociedade oferece para que a inclusão escolar realmente se efetive.

Para a autora, o direito da pessoa com deficiência de frequentar a escola em condições de igualdade com as outras pessoas atualmente é reconhecido e regulamentado, tendo sido reconhecido como direito, pela primeira vez,

na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, onde se proclama que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza. Ao afirmar que todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos, os signatários dessa declaração estavam dizendo também, indubitavelmente, que o direito à educação, pública e gratuita, não está condicionado a nenhum tipo de performance, seja ela física, auditiva, visual ou cognitiva. (SARTORETTO, 2011, p.3).

Na mesma direção de reconhecimento da educação como sendo um direito de todos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) aponta, em seu artigo 26, que “Toda pessoa tem direito à instrução. [...] A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada em Jomtien, na Tailândia, destacou que a afirmação emitida por inúmeras nações na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que “[...] **toda pessoa tem direito à educação**” (UNESCO, 1998, grifos do original), já era uma evidência há mais de 40 anos. Ao final do referido texto, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos reafirmaram a deliberação de que todos têm direito à educação. Inúmeras nações presentes nesta Conferência, entre elas o Brasil, assinaram a declaração ali elaborada, assumindo a responsabilidade de combaterem a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. O preâmbulo do citado documento traz que, apesar dos esforços de diversas nações para assegurarem o direito à educação para todos, “[...] mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico [...]” (UNESCO, 1998, p. 2).

No Brasil, no início dos anos 90, “[...] a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou [...] com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais [...]” (FERREIRA; GLAT 2003 apud GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

É possível perceber nos princípios contidos nos documentos acima citados uma proximidade com os preceitos da Constituição Federal (CF/88), que preveem o exercício

pleno da cidadania, o compromisso com a democratização da educação e com as novas políticas educacionais.

Percebe-se, ao mesmo tempo, uma aproximação com os princípios da educação inclusiva, que também falam no respeito à diversidade e na qualidade do ensino para todos. Glat e Fernandes (2005, p. 38) argumentam que “[...] numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.” Democratizar o ensino superior implica a garantia de acesso e permanência a todos os estudantes que às escolas/universidades se dirigem, contudo, essa democratização do acesso pode não ser suficiente para garantir a permanência.

Nesse sentido, as informações oficiais disponibilizadas são insuficientes, pois, ao analisar os dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo INEP ano a ano, não é possível aferir informações sobre alunos com deficiência que permanecem no ensino superior até a conclusão do curso (INEP, 2012a, 2013a).

Os dados preliminares do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2013b) trazem um aumento quanto ao número de ingressantes no ensino superior, que, em 2003, apresentou pouco mais de 1.500.000 novos alunos, passando para 2.747.089 novos alunos ingressantes em 2012. O crescimento no número de alunos ingressantes nas IES no Brasil sugere que ocorra, também, uma elevação do número de alunos com deficiência que a elas se dirigem, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1** - Evolução do número de ingressos em universidades brasileiras 2003 a 2012

Ano	Novos alunos matriculados
2003	1.554.664
2004	1.646.414
2005	1.805.102
2006	1.965.314
2007	2.138.241
2008	2.336.899
2009	2.065.082
2010	2.182.229
2011	2.346.695
2012	2.747.089

Fonte: MEC/INEP

Em relação ao número de alunos com deficiência no ensino superior, O Resumo

Técnico referente ao Censo de 2010, disponibilizado pelo MEC/INEP, não informou o número de ingressantes e nem o número de matrículas efetuadas, informou, tão somente, a porcentagem de alunos com deficiência que entraram nas IES públicas, por meio de reserva de vagas, que se manteve no patamar de 0% (INEP, 2012a, p. 56), o mesmo índice apresentado pelo Censo de 2009 (BRASIL, 2010b, p. 21).

Essas informações vêm demonstrar, que, embora cresça o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior, informados pelo INEP anualmente, quando comparados aos diversos tipos de reserva de vagas existentes, eles nada representam percentualmente.

O documento do INEP, intitulado “Primeiros Resultados – Censo da Educação Superior 2012”, publicado em 17 de setembro de 2013 (INEP, 2013b), que informou o número de ingressantes em 2012, não trouxe dado algum sobre alunos com deficiência no ensino superior. Por sua vez, a Sinopse Estatística da Educação Superior – 2011 não informou o número de alunos ingressantes no ensino superior, mas apenas o número de matrículas realizadas por alunos com deficiência. Já o Resumo Técnico referente ao Censo de 2011, publicado em abril/2013, menciona alunos com deficiência, para apresentar as “[...] alterações de variáveis dos questionários de coleta entre os Censos de 2010 e 2011 [...]” em que são destacadas “[...] a alteração e a inclusão de categorias nos tipos de deficiências dos alunos, além da mudança de nomenclatura dessa variável”, e, também, as modificações na variável “Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência”, informadas pelas IES (INEP, 2013a, p. 26-27).

Dessa forma, o Censo de 2010 traz as informações sob o título “Tipos de Deficiências”, enquanto o Censo de 2011 já apresenta as informações sob o extenso título “Tipos de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação” (INEP, 2013a, p.26).

Em relação às alterações de variáveis, o Censo da Educação Superior de 2011 incluiu as deficiências: Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades/Superdotação. As nomenclaturas “Baixa Visão e Deficiência Intelectual/Mental” passaram a ser chamadas de “Visão Subnormal ou Baixa Visão e Deficiência Intelectual”, respectivamente (INEP, 2013a, p. 26). No entanto, é preciso deixar claro, mais uma vez, que este estudo se dedica apenas às deficiências constantes do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

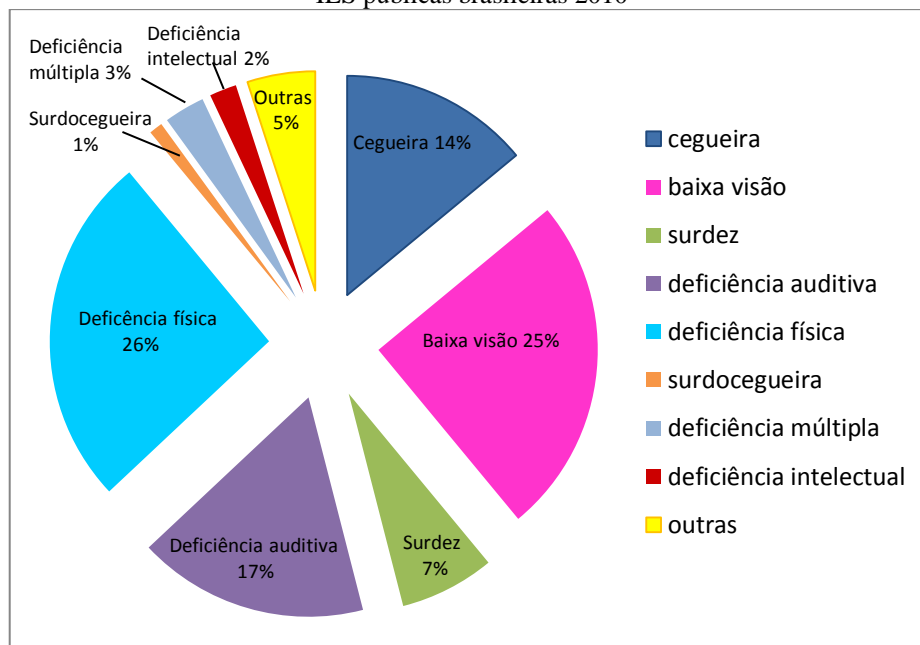
Embora essas informações sobre as variáveis tenham sido retiradas do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2013a, p. 26), uma das categorias incluídas nos tipos de deficiências coletadas entre os alunos, naquele ano, foi “Autismo Infantil”. Segundo Moraes (2012), o autismo não desaparece na fase adulta de uma pessoa, portanto, a pessoa será “autista” na adolescência, na idade adulta e na senilidade, uma vez que essa não é uma síndrome que desaparece ao final da infância, para ser chamada de “autismo infantil”. Portanto, em se tratando do Censo da Educação Superior, o termo adequado seria “autismo”.

O Censo de 2011 (INEP, 2013a, p. 27) traz a lista de recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência, coletados nos Censos de 2010, e aquelas disponibilizadas em 2011, comparativamente, no entanto, não informa quais IES disponibilizam tais recursos aos seus alunos.

As informações sobre ingresso e matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, referentes ao Censo de 2011 e disponibilizadas na Sinopse da Educação Superior (INEP, [2012 ou 2013]), apresentaram 23.250 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, que corresponde a 0,34% do total geral de matrículas nas universidades brasileiras.

A Figura 1 é apresentada para demonstrar a porcentagem de cada deficiência em relação às matrículas identificadas no ano de 2010.

**Figura 1** - Distribuição do tipo de deficiência – ingresso por processo seletivo IES públicas brasileiras 2010



Fonte: INEP [2012 ou 2013]

Complementando a análise da Figura 1, as matrículas por tipo de deficiência foram

assim distribuídas: 3.301 alunos com cegueira, 5.944 alunos com baixa visão, 1.582 alunos com surdez, 4.078 alunos com deficiência auditiva, 5.946 alunos com deficiência física, 148 alunos com surdocegueira, 684 alunos com deficiência múltipla, 477 alunos com deficiência intelectual e 1.090 alunos com outras deficiências.

Há cerca de duas décadas o governo brasileiro vem instituindo políticas públicas visando à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, no entanto, não se conhece o verdadeiro impacto que essas políticas têm gerado nesse alunado, nem nas IES. O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1.999 (BRASIL, 1.999a) dispõe, no seu artigo 27, que “As instituições de Ensino Superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”.

Essas recomendações, constantes no parágrafo primeiro do referido artigo, aplicam-se tanto aos cursos de graduação, quanto ao sistema geral do processo seletivo para ingresso de alunos com deficiência em cursos das IES. E, o parágrafo segundo do mesmo artigo, dispõe que o MEC “[...] no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência”. Nesse sentido, como explica Moreira (1999, p.7), “[...] as necessidades básicas e específicas de ensino destes alunos devem ser consideradas, ao se pensar seu acesso, ingresso e permanência com qualidade, principalmente quando proclama-se uma educação para todos”.

Destaca-se que o decreto acima citado se constitui, apenas, como um exemplo de que as políticas existem, prevendo a resolução de diversas situações, antes mesmo delas se efetivarem. No entanto, somente uma análise detalhada, nas várias universidades brasileiras, poderia dizer se as políticas públicas estão sendo implementadas no país, com o rigor que a situação merece/exige. Cabe ressaltar, ainda, que é novo o processo de inclusão educacional e de acessibilidade no âmbito universitário.

Diante das considerações anteriores, este capítulo se dedicou a apresentar a legislação pertinente, os documentos legais e os marcos da inclusão. Deixa-se, porém, o aprofundamento da discussão a respeito de dispositivos que tratam do processo inclusivo no ensino superior, com ênfase no CAC, para o próximo capítulo desta dissertação.

## CAPÍTULO 2

### O CAMPUS CATALÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo é dedicado às discussões sobre a constituição do CAC. A partir de considerações sobre a criação da própria UFG, é apresentado um breve relato de como se deu o processo histórico de crescimento do CAC, desde quando este era apenas um *campus* avançado de extensão, até a implantação, pelo Governo Federal, do programa de expansão das IFES e sua consolidação. O presente capítulo apresenta, ainda, o número de alunos com deficiência que começa a adentrar o referido *Campus* e as possíveis formas de ingresso admitidas na UFG.

Sobre o surgimento da UFG, é possível precisar que ela foi instituída em dezembro de 1960. Recentemente, foram comemorados seus 50 anos de criação – um ano inteiro de eventos alusivos ao cinquentenário.

Seguindo o modelo de várias universidades brasileiras, a UFG foi criada a partir da junção de cinco escolas superiores existentes em Goiânia, a saber: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina (UFG, 2005b). Docentes das referidas escolas, assim como estudantes goianos, mobilizaram-se em prol de uma universidade goiana, até à sua criação, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira<sup>22</sup>.

O Estatuto da UFG, em seu artigo quarto, aponta que a Universidade deverá respeitar a diversidade, sem qualquer tipo de discriminação “[...] com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para o exercício pleno da cidadania [...]” devendo também promover “[...] a universalidade do conhecimento [...]” e o compromisso com a democratização da educação (UFG, [2003?]). E, sendo a UFG constituída, atualmente, por seis *campi* (incluindo-se aqui um *campus* de estágio), devem todos eles, regerem-se pelos mesmos princípios institucionais.

#### 2.1 A expansão no *Campus* Catalão

O CAC foi um dos beneficiados com o programa de expansão das IFES, implantado a

---

<sup>22</sup> Informações retiradas do site <[http://www.ufg.br/page.php?menu\\_id=110&pos=esq](http://www.ufg.br/page.php?menu_id=110&pos=esq)>. Acesso em: 30 jun. 2013.

partir do ano de 2003, pelo Governo Federal, dando prosseguimento à sua história de luta em prol dos estudantes da região sudeste do Estado de Goiás. Ainda que possuísse precária infraestrutura física, escasso número de servidores e poucos recursos materiais e financeiros, a instituição acreditou no incentivo financeiro oferecido pelo governo federal para ampliação das vagas no ensino superior, visando à satisfação dos anseios da comunidade catalana, e, ao mesmo tempo, cumprindo as diretrizes e as determinações do mesmo governo federal.

A trajetória da UFG em terras catalanas iniciou-se com a criação do CAC, em 07 de dezembro de 1983, como um *campus* avançado<sup>23</sup>, e, já no mês de janeiro de 1984, recebia, em suas dependências, a 1ª turma de alunos da UFG, que aqui vieram estagiar. Nessa época, o *campus* se constituía apenas como uma extensão universitária, proporcionando a possibilidade de realização de estágios em diversas áreas do conhecimento, com suas atividades vinculadas às necessidades básicas da região. Assim, os primeiros estágios foram na área do Curso de Odontologia, quando os futuros odontólogos atendiam em postos de saúde do município, e na área do curso de Direito, com os futuros advogados desempenhando atividades junto ao setor de assistência jurídica gratuita do fórum local. Essas atividades eram desempenhadas, em algumas situações, por profissionais recém-formados, que ainda mantinham vínculo com a universidade.

O projeto de criação do *Campus* Avançado de Catalão (CAC) – como inicialmente era denominado, criado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura (CEPEC) nº. 189, de 07 de Dezembro de 1983 - tinha, entre seus objetivos, o oferecimento de “[...] bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão [...]”<sup>24</sup>, ficando, assim, vinculado à UFG somente via projetos de extensão universitária. Mas os moradores da cidade e região, acostumados a verem seus filhos se deslocando para outras regiões a fim de concluírem seus estudos, queriam ir além da extensão universitária. Eles entendiam que o progresso se estabeleceria com a implantação de cursos de graduação na cidade.

Desse modo, ainda conforme informações obtidas no *site* do CAC, em 1986, a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão (PMC) firmaram um convênio em que assumiam a corresponsabilidade dos gastos com a folha de pagamento dos docentes e servidores técnico-

<sup>23</sup> O Decreto-Lei 405 de 31 de dezembro de 1968 legaliza o funcionamento dos *campi* avançados para atuarem em dois planos. Num primeiro plano, funciona como veículo de integração nacional e, num segundo plano, funciona como campo de aplicação para as pesquisas e o conhecimento produzido na Universidade. (SILVA, M., 2009; ALMEIDA, 1991).

<sup>24</sup> Informações obtidas no site do *Campus* Catalão/UFG:

<[http://home.catalao.ufg.br/?menu\\_id=1289930709&pos=esq&site\\_id=37](http://home.catalao.ufg.br/?menu_id=1289930709&pos=esq&site_id=37)>. Acesso em: 28 mai. 2013.

administrativos, para que fossem oferecidos cursos de graduação em Catalão. Dessa maneira, PMC e UFG, através de convênios, comprometeram-se a “[...] ‘colaboração mútua para implantação’ [...]” de cursos da UFG em Catalão (SILVA, M., 2009, p. 102, aspas no original). Contrato assinado, em 1986 é realizado o primeiro vestibular para os cursos de licenciatura em Geografia e Letras, os quais se iniciaram no mesmo ano.

Em 1988, iniciaram-se os cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia; em 1990, o curso de licenciatura em Educação Física; e, em 1991, o curso de bacharelado e licenciatura em História. Em 1996, o CAC amplia sua atuação e passa a oferecer o primeiro curso fora da licenciatura, implantando o curso de bacharelado em Ciência da Computação.

No ano de 1995 teve início o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou até 2002. Conforme Ferreira e Oliveira (2011, p. 53), o processo de reforma estabelecido por FHC previa “[...] redução de recursos para universidades públicas [...]”. Uma característica do governo FHC em relação à educação superior era o interesse em favorecer a expansão do acesso a esse nível de ensino através das IES privadas. Com isso, o governo disponibilizava pouco ou nenhum recurso financeiro às IFES, quer fosse em forma de reajustes salariais, quer fosse em forma de financiamentos.

O governo FHC se constituiu como uma época em que não se contratavam novos professores, nem técnicos administrativos, o que fez com que as IES públicas se mantivessem estagnadas, sem crescimento. Segundo Ferreira e Oliveira (2011), as contratações foram suspensas. O CAC, por exemplo, permaneceu com seus 7 cursos desde o ano de 1996 até 2005, quando então vieram os primeiros cursos da citada expansão implantada no Governo Lula (2003-2010), assim distribuídos, conforme cronograma de implantação:

- Até 2005 – 7 cursos: Letras, Geografia, História, Pedagogia, Matemática, Educação Física, Ciência da Computação;
- Em 2006 recebeu 5 novos cursos: Administração, Ciências Biológicas, Física, Química e Psicologia (este último com a primeira turma ingressante em 2007);
- Em 2008 recebeu mais 3 cursos novos: Engenharia Civil, Engenharia de Minas e Engenharia de Produção;
- Em 2009 recebeu outros 5 novos cursos: Matemática Industrial, Enfermagem, Ciências Sociais, Geografia bacharelado integral e Letras Português-Inglês;
- Em 2010, complementando seu quadro, recebeu mais 1 novo curso: Ciências

Biológicas bacharelado integral.<sup>25</sup>

Os cursos de Letras, Geografia, História, Pedagogia, Matemática, Educação Física e Ciência da Computação tiveram sua origem enquanto o CAC era um *campus* avançado de extensão e ainda não se configurava como um *campus* universitário da UFG. Na sequência, alguns anos depois, o programa de expansão do governo federal, que visava à interiorização do ensino superior público e a expansão dos *campi* existentes, em sua primeira fase – denominada Expansão I –, deu origem aos cursos de Administração, Química, Física, Psicologia e Ciências Biológicas.

Num segundo momento, o programa de expansão de novos *campi* do governo Lula implantou os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção e Enfermagem. Este último, porém, tendo em vista a dificuldade/escassez de professores, teve sua primeira turma implementada um ano mais tarde, em 2009, quando o CAC, em um esforço conjunto com a UFG, conseguiu a nomeação dos primeiros professores da área.

Na sequência, a expansão da graduação, executada pelo REUNI<sup>26</sup>, implementou os cursos de Ciências Sociais, Matemática Industrial e Ciências Biológicas – bacharelado. A expansão da graduação implementou ainda, os cursos de Geografia bacharelado integral e o curso de Letras Português/Inglês, na modalidade licenciatura.

Esse crescimento do CAC, em números, pode ser representado pela Tabela 2. Na coleta dos dados, mais uma vez, ficou visível a precariedade das informações. Segundo o Centro de Gestão Acadêmica (CGA) do CAC, de 2003 até hoje, quatro sistemas de informações foram experimentados naquele setor, gerando dificuldade para obtenção de um

<sup>25</sup> Informações a respeito dos cursos e sua implantação, sistematizadas a partir dos arquivos da Secretaria Administrativa/CAC.

<sup>26</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007 de 24/04/2007, cujo principal objetivo é a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, na modalidade presencial. (BRASIL, 2012).

Através do REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do Ensino Superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012, mas que em março de 2013 ainda encontrava-se em andamento.

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. É preciso destacar que uma das diretrizes do decreto do Reuni é “[...] V – Ampliação de políticas de inclusão [...]” (BRASIL, 2012a, p. 6), a que mais se aproxima do objeto desse estudo.

O Reuni é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (MEC/2010, acesso online em 24/02/2013). Disponível em <[reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)>.

número real. Dessa forma, os números informados em relação ao período de 2003 a 2009 haviam sido atualizados em setembro de 2012, sendo os números referentes ao período de 2010 a 2012, atualizados em maio de 2013.

**Tabela 2** – Evolução do número de alunos matriculados e de cursos existentes no CAC 2003 a 2012

Ano	Alunos matriculados	Cursos existentes
2003	1165	7
2004	1280	7
2005	1190	7
2006 (1)	1124	7
2006 (2)	1318	11
2007	1511	12
2008	1750	15
2009	2219	20
2010	2445	21
2011	2801	21
2012	2860	21

NOTA (1): Se refere aos dados do vestibular do início do ano, com ingresso no I semestre letivo de 2006.  
 NOTA (2): Se refere aos dados do vestibular ocorrido no meio do ano, com ingresso no II semestre letivo de 2006 (Expansão).

Fonte: CGA/CAC/UFG (dados atualizados em 16/05/2013)

É relevante salientar que o ano de 2006 se configurou como um ano atípico no CAC, com alunos ingressantes no primeiro e segundo semestres letivos. Isso se deu em decorrência da realização de um vestibular especial no meio do ano, que selecionou as primeiras turmas oriundas da expansão do CAC, as quais começaram as aulas no mesmo ano.

O CAC conta atualmente com 21 cursos em pleno funcionamento. Ao analisar a tabela acima, pode-se perceber um crescimento considerável do número de alunos matriculados em 2012, em relação ao número existente em 2003, antes da expansão. Do mesmo modo, embora não seja objeto do presente estudo, considerando o crescimento no número de alunos matriculados, verifica-se, também, um crescimento no número de docentes.

De 114 docentes em novembro de 2003 (data da promulgação da Portaria 3.284/2003), verifica-se, em 2012, um aumento para 267 docentes no CAC. É importante esclarecer que,

no início desse período, 84 professores eram municipais e 30 eram federais. Hoje, o quadro de professores se inverteu, contando com 26 professores municipais, decorrentes do convênio assinado com a prefeitura municipal no início da implantação dos cursos de graduação do CAC, e 241 professores federais<sup>27</sup>.

## **2.2 Alunos com deficiência e a inclusão no ensino superior**

O processo de inclusão educacional, implantado inicialmente na educação básica e chegando, também, à educação de jovens e adultos (EJA), bem recentemente chegou ao ensino superior. Esse é um movimento natural, haja vista que, com o passar dos anos, o aluno que concluiu o ensino médio, com ou sem deficiência, vai ingressar no ensino superior se um conjunto de elementos convergirem para essa direção.

As estatísticas demonstram que o movimento de inclusão educacional junto ao ensino superior já é uma realidade. Assim, cabe enfatizar novamente, que este trabalho se propôs a analisar, em uma universidade pública, de que maneira esta instituição estava se preparando para o processo de inclusão de alunos com deficiência em seus diversos cursos. Embora hoje o ingresso de alunos com deficiência no ensino superior esteja acontecendo, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o presente estudo se limita a estudar a inclusão apenas nos cursos de graduação presencial, existentes no CAC. Todavia, o estudo se complementa ao apresentar ao leitor alguns dados sobre alunos com deficiência no ensino superior brasileiro.

### **2.2.1 Os alunos com deficiência frente aos números do censo do ensino superior**

Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), estudos realizados por Moreira (2004) evidenciavam que os censos educacionais da década de 1990 não apresentavam informações sobre alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, caracterizando uma invisibilidade desse alunado. Segundo as autoras, a partir do censo educacional de 2000, esse alunado já aparecia, numericamente, e as estatísticas demonstravam o seu crescimento no ensino superior.

Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Censo da Educação Especial na educação superior

---

<sup>27</sup> Informações obtidas junto à Secretaria de Recursos Humanos do CAC/UFG em 08 jun. 2013.

apresentou, no ano de 2005, um crescimento de 136% no número de alunos, em relação aos alunos existentes no ano de 2003. Nesse sentido, as autoras observam que as ações podem se tornar mais efetivas e mais inclusivas, quando são planejadas a partir da realidade traduzida pelos levantamentos estatísticos.

Segundo Moreira (2004, p. 171), a ausência dos dados estatísticos impossibilita a chegada “[...] a indicativos mais concretos [...]” sobre a realidade da inclusão educacional de alunos com deficiência, matriculados no ensino superior brasileiro.

Assim, em relação a dados estatísticos, o Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010b), realizado pelo INEP, destacou a evolução do número de IES no Brasil. O mesmo Censo confirmou a tendência de crescimento para o setor, assim como observou uma evolução no número de matrículas que, de 2006 a 2009, cresceu quase 10%. Naquele ano, uma inovação experimentada pelo Censo garantiu que fosse feita a coleta individualizada do aluno, possibilitando, com isso, a observação de informações sobre alunos com deficiência.

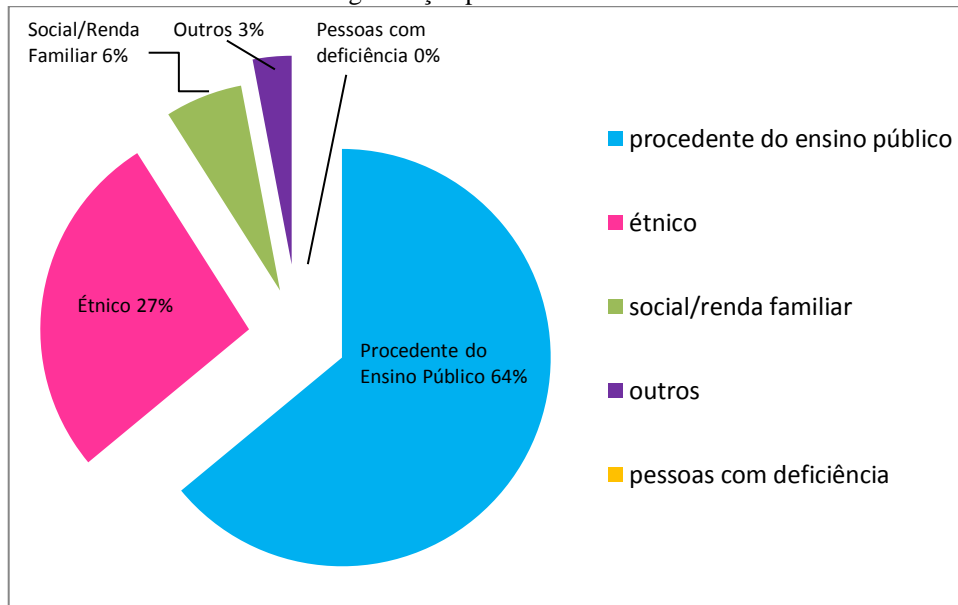
Do mesmo modo, em 2011, o Brasil prossegue na evolução do número de matrículas no ensino superior, registrando 23.250 matrículas de alunos com deficiência, de um total de 6.739.689 matrículas em cursos de graduação, o que representa 0,34% do total geral de matrículas nesse nível educacional (INEP [2012 ou 2013]).

Com a inovação observada pelo Censo em 2009, a partir de então é possível obter o detalhamento dos tipos de deficiências encontradas nas universidades. Dessa forma, analisando os dados referentes a 2011 constatou-se uma predominância de 26% de alunos com deficiência física, seguida de 25% de alunos com baixa visão, 17% de alunos com deficiência auditiva, 14% de alunos com cegueira, 7% de alunos com surdez, 3% de alunos com deficiência múltipla, 2% de alunos com deficiência intelectual e 1% de alunos com surdocegueira. (INEP [2012 ou 2013]).

Assim, ora são disponibilizadas neste trabalho, informações que se referem ao Censo de 2009, ora ao de 2010, de 2011 ou de 2012, lembrando que esta pesquisa não levantou informações sobre o ano de 2013. Essa dinâmica dificulta a assimilação das informações, mas é a possibilidade apresentada.

A Figura 2 apresenta a porcentagem de alunos que ingressaram via reserva de vagas.

**Figura 2** - Distribuição do tipo de reserva de vagas ingresso por processo seletivo – IES públicas brasileiras – graduação presencial 2010



Fonte: INEP 2012a

A Figura 2, referente a 2010 (INEP, 2012a), demonstra que a porcentagem de alunos com deficiência que ingressaram por meio de reserva de vagas, via processo seletivo, foi de 0%, embora se verifique que os números demonstram uma evolução significativa do acesso desse alunado nas IES em relação aos anos anteriores. Tais alunos ingressaram não por meio de reserva de vagas, mas através do sistema universal de seleção.

Dessa forma, ainda que o aluno com deficiência esteja ingressando em uma universidade, ele não aparece estatisticamente. A análise da Figura 2 pode levar o leitor a interpretar que a quantificação do baixo índice desse alunado (0%) se deve à inexistência ou, ainda, à invisibilidade deles na universidade. Outra possibilidade é que, frente aos demais tipos de reserva de vagas (procedente de escola pública, étnico, etc.), os alunos com deficiência ainda são em número bastante reduzido, não fazendo volume, estatisticamente, nos números oficiais.

### 2.2.2. Alunos com deficiência no *Campus Catalão*

No CAC, o processo de inclusão de alunos com deficiência que adentraram o ensino superior não foi diferente do que vem ocorrendo em outras regiões brasileiras. Conforme dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFG, a partir de 2005, os alunos com deficiência começaram a ingressar na universidade em número reduzido: eram dois alunos em

toda a UFG; destes, um evadiu e apenas um prosseguiu nos estudos até a integralização curricular, conforme Tabela 3. Para melhor entender a tabela, entende-se por EGRESSOS – alunos que concluíram o curso até a data da informação; EVADIDOS – alunos que desistiram ou mudaram de cursos; NÃO MATRICULADOS – alunos aprovados no processo seletivo, mas que não efetuaram suas matrículas; MATRICULADOS – alunos matriculados até a data de repasse da informação.

**Tabela 3** – Evolução do número de alunos com deficiência aprovados em processos seletivos/UFG 2003 a 2012

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Total</b>	-	-	2	4	0	2	3	23	33	39
<i>Egressos</i>	-	-	1	2	0	0	0	0	0	0
<i>Evadidos</i>	-	-	1	2	0	1	0	0	4	5
<i>Não matriculados</i>	-	-	0	0	0	0	0	0	5	4
<i>Matriculados</i>	-	-	0	0	0	1	3	23	24	30

Fonte: Núcleo de Acessibilidade/UFG - situação em 28 fev. 2013.

Nas informações fornecidas pelo Núcleo de Acessibilidade, em 2008, um aluno com deficiência foi matriculado no CAC – o primeiro que consta nas estatísticas (em destaque na Tabela 3). Naquele ano, dois alunos foram aprovados no processo seletivo em toda a UFG, sendo que um prosseguiu seus estudos (matriculado no CAC) e outro evadiu.

Em 2013, após a colação de grau dos alunos concluintes do ano letivo de 2012, o cruzamento dos dados permitiu identificar o aluno ingressante em 2008 como concluinte do curso de graduação em 2012, fato confirmado pelo Núcleo de Acessibilidade, que, naquela oportunidade, informou o nome completo do aluno.

A Tabela 4 apresenta os alunos com deficiência, matriculados no CAC, no período de 2003 até 2012:

**Tabela 4** – Evolução do número de alunos com deficiência matriculados no CAC 2003 a 2012

<i>Ano</i>	<i>Nº de Alunos</i>
2003	-
2004	-
2005	-
2006	-
2007	-
2008	1
2009	-
2010	3
2011	4
2012	2

Fonte: Núcleo de Acessibilidade/UFG (por e-mail)

Como se percebe, a Tabela 4 demonstra que até o ano de 2007 não existia registro de alunos com deficiência matriculados no CAC. Embora o Núcleo de Acessibilidade possua estatísticas referentes à UFG a partir do ano de 2005, no CAC, os alunos com deficiência aparecem nos dados somente a partir do ano de 2008.

Antes desse período, têm-se conhecimento de alguns alunos com deficiência matriculados em diversos cursos de graduação do CAC, porém não eram contabilizados como alunos com deficiência e não se falava ainda, em reserva de vagas, condições especiais, provas diferenciadas, intérpretes ou outros mecanismos disponibilizados para o estudante com deficiência.

Dialogando com professores e técnicos administrativos que trabalham na instituição há mais tempo – aqueles mais antigos de casa -, os mesmos relataram a presença no CAC, nos últimos anos, de pelo menos um aluno com deficiência visual, dois alunos com surdez e um aluno com uma determinada síndrome, os quais não estão contabilizados na Tabela 4.

### **2.3 Ingresso no ensino superior – leis e outros documentos oficiais**

Em 1911, a denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, através do Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), criou “[...] o exame de admissão, mais tarde denominado vestibular.” Àquela época tinha a finalidade de escolher “[...] entre os candidatos à matrícula nos cursos superiores, os mais bem equilibrados

e com um desenvolvimento intelectual capaz de suportar o prosseguimento dos estudos técnicos”. (CORRÊA, 1912 apud CURY, 2009, p. 729). Isso se deu por ocasião da Reforma Rivadávia Correa, numa tentativa de conter o acesso ao ensino superior. (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

O Decreto 11.530/1915 (BRASIL, 1915) reorganizou o ensino secundário e o ensino superior do Brasil, fazendo com que as provas de admissão, escritas e orais, passassem,

a se chamar exames vestibulares. Os candidatos precisavam apresentar certificado de aprovação em todas as disciplinas do curso ginásial do Colégio Pedro II ou das escolas equiparadas a ele, mantidas pelos governos estaduais. Os exames de admissão foram batizados como “vestibulares” pelo ministro Carlos Maximiliano, do Supremo Tribunal Federal. (Pará, 2011, online, aspas no original).

Segundo Saviani (2008), a referida reorganização do ensino superior, proposta pelo então ministro Carlos Maximiliano, dificultou o ingresso a nível educacional. O mesmo autor observa que a reforma que introduziu o exame vestibular determinava que este fosse realizado nas próprias faculdades e a ele se submeteriam candidatos que possuíssem o diploma de conclusão do curso secundário.

Oliveira *et al.* (2008) observam, em relação a evolução dos procedimentos de acesso ao ensino superior, que, em 1925, durante a Reforma Rocha Vaz, ocorreu o processo de classificação dos candidatos e a fixação do número de vagas por curso. Já em 1931, segundo os autores, durante a Reforma Francisco Campos, foram criados os exames por curso.

Em 1971, o Decreto Presidencial 68.908 de 13 de julho veio consolidar a natureza classificatória do exame vestibular, com a aprovação “[...] dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital [...]”, conforme o seu Artigo 2º. (BRASIL, 1971).

Ainda nesse decreto, outras inovações foram verificadas, tais como a exigência de que a seleção apresentasse o mesmo conteúdo (provas idênticas) para todas as carreiras de uma mesma instituição ou grupo de instituições (Artigo 6º, parágrafos 1º e 2º); a fixação de mesma data para realização do Concurso Vestibular das instituições oficiais, no “[...] Território Nacional, ou para as diferentes regiões [...]” (Artigo 5º); e, no Artigo 8º, a possibilidade de que os concursos vestibulares fossem realizados por “[...] organizações especializadas [...]” estimulando a criação de comissões permanentes para os vestibulares, “[...] com vistas a um constante aperfeiçoamento dos mesmos [...]”. (BRASIL, 1971).

É relevante destacar que, durante todo o percurso escolar, os estudantes, de um modo geral, alimentam o sonho de fazer um curso superior. Assim, é natural que, ao concluírem o

ensino médio, eles se sintam preparados para ingressarem na universidade. Nessa direção, historicamente os números do INEP demonstram que, a cada ano, aumenta a procura pelos processos seletivos, principalmente, os vestibulares, evidenciando a necessidade de se proceder a uma seleção para ingresso nos cursos superiores, em decorrência da escassez de vagas nas universidades para atender a todos que nela aspiram uma vaga.

Segundo a LDB 9394/1996, para que o aluno possa ingressar em uma universidade e fazer uma graduação são necessários dois requisitos, sem os quais ele não terá direito a realizar um curso superior. São eles: concluir o ensino médio ou equivalente, e, na sequência, ter sido classificado em algum processo seletivo (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao processo seletivo, o ingresso do aluno em uma universidade pode se dar de diversas formas, sendo uma delas o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que apresenta questões objetivas sobre o conteúdo aprendido no ensino médio e uma redação<sup>28</sup>. Embora o ENEM existisse desde o ano de 1998, com outra finalidade que não selecionar alunos para o ensino superior, desde 2009<sup>29</sup> sua pontuação é utilizada em substituição ao vestibular, ou, conforme o artigo 1.8.2 do Edital nº 3/2012, “[...] como mecanismo de acesso à Educação Superior [...]” (INEP, 2012b, p. 2).

Outra opção era usar a nota do ENEM de forma a complementar a pontuação obtida na 1ª fase do vestibular das instituições públicas federais, ou seja, “[...] para subsidiar seus processos seletivos [...]”, conforme consta no documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, disponível no *site* oficial do MEC. Da forma como se estrutura atualmente, o ENEM serve como mecanismo de seleção para ingresso nas IFES.

A avaliação seriada no ensino médio é outra modalidade de acesso universitário que acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do ensino médio, ou seja, durante os três anos em que o aluno está cursando esse nível educacional. Tal modalidade de acesso não costuma ser utilizada pela UFG.

Apenas como esclarecimento, conforme consta no edital de chamada, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)<sup>30</sup> para o período 2006-2009, a avaliação seriada

<sup>28</sup> Informações sobre as formas de ingresso retiradas do site <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>> e <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>29</sup> A prova foi criada em 1998, sendo usada inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

<sup>30</sup> Disponível em: <[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/seriados/paies/Edital\\_PAIES\\_3etapa\\_20062009.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/seriados/paies/Edital_PAIES_3etapa_20062009.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2013.

no ensino médio “[...] é um processo seletivo de ingresso [...] realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio [...]” Esse tipo de seleção para ingresso em universidades, que tanto podem ser públicas ou particulares, recebe denominações distintas, conforme cada instituição.

A terceira forma de ingresso no ensino superior, mais usual e mais tradicional, é através do vestibular, onde o aluno faz provas de conhecimentos nas disciplinas cursadas no ensino médio. É utilizado como forma de ingresso nas IES, tanto públicas quanto privadas.

O processo seletivo utilizado pela UFG para o ingresso de alunos nos cursos de graduação até o ano de 2008 era, exclusivamente, o vestibular simples, ou seja, sem ENEM e sem Sistema de Seleção Unificada (SISU). Inclusive aquelas vagas que ficavam ociosas ou disponíveis, a partir do ano de 2007 passam a ter uma nova política de mobilidade interna: as mesmas são preenchidas, também, através de vestibular (UFG, 2007c).

A partir do vestibular 2009-1, a UFG apresentava ao candidato a uma vaga em um de seus cursos a opção de declarar, no ato da inscrição para o processo seletivo, se desejava ou não que sua nota de Conhecimentos Gerais obtida no ENEM fosse aproveitada (UFG, 2008d), conforme se pode verificar no item 2.18 do edital 081/2008. Esse procedimento era válido apenas para a primeira fase do vestibular.

A UFG só veio a utilizar a nota do ENEM como possibilidade de acesso a um curso de graduação a partir do Vestibular 2011-1 (UFG, 2010b), conforme consta no item 2.21 do edital 066/2010, de forma a somar a nota obtida no ENEM com a nota da primeira etapa do vestibular e, depois, com a nota da segunda etapa, para, assim, chegar-se à média final do candidato - item 11.2.1 do mesmo edital. Essa era uma opção para o candidato que se interessasse em aproveitar as provas do ENEM. Tal procedimento é decorrente das políticas governamentais que vieram atreladas ao programa de expansão do governo federal, constituindo-se, assim, em um instrumento de política educacional do governo federal. Isso porque, através da nova reestruturação do ENEM, o governo esperava “[...] democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”, conforme consta no portal do MEC e no *site* do INEP. Essa seria mais uma ação desenvolvida pelo Governo Lula em direção ao cumprimento das metas do PNE, concomitantemente ao processo de expansão das IFES (ZAINKO, 2008).

No vestibular de 2012-1 (UFG, 2011b), os candidatos poderiam concorrer a uma das 4.579 vagas oferecidas pela UFG (item 1 do edital) e a 1.091 vagas disponibilizadas pelo

SISU-2012 (itens 1 e 1.6 do mesmo edital). Através do SISU os candidatos poderiam optar se desejavam concorrer às vagas de ampla concorrência, ou às vagas destinadas a políticas afirmativas, conforme fosse a sua opção. Os candidatos que realizaram o ENEM também poderiam participar do SISU, mas, nesse caso, se aprovado nos dois sistemas, deveria escolher um deles para cursar<sup>31</sup>.

Conforme informações recebidas do CS/UFG, a Tabela 5 apresenta a quantidade de alunos que se inscreveram ao processo seletivo da UFG, ano a ano, desde 2003, e, também, a quantidade de alunos com deficiência que, no momento da inscrição, autodeclararam-se como tal.

**Tabela 5** - Total de candidatos inscritos para o vestibular UFG 2003 a 2012

Vestibular/Ano	Inscritos	Candidatos com deficiência
2003	33.098	-
2004	28.050	-
2005	28.152	-
2006	32.860	-
2006 especial (1)	1.842	-
2007	29.297	-
2008	28.964	-
2009	31.493	229
2010	30.579	215
2011	34.795	180
2012	34.073	220

Nota (1): Este vestibular aconteceu somente nos *campi* de Catalão e Jataí  
Fonte: Centro de Seleção/UFG

Conforme a Tabela 5, em relação aos alunos com deficiência, o CS/UFG possui informações referentes ao período a partir do ano de 2009, época em que começou a fazer esse controle. Segundo informações recebidas do então coordenador do Centro de Processamento de Dados (CPD), órgão subordinado ao CS/UFG, a esse respeito, “Após análise das bases de dados dos processos seletivos anteriores a 2009, percebeu-se que não há

<sup>31</sup>Informações disponíveis em:<[http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012\\_1/sisu/Informativo\\_Sisu.pdf](http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012_1/sisu/Informativo_Sisu.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

uma diferenciação entre os candidatos portadores e não portadores de deficiência.” Ainda, segundo o mesmo coordenador, “É muito provável que essa diferenciação fosse feita à época sem uso de informática.”<sup>32</sup>

O CS/UFG coordena a execução dos processos seletivos em toda a UFG, aplicando-se idênticas normas em idênticos cursos, tanto para os *campi* do interior, nele se incluindo o CAC, quanto para os *campi* da capital. Assim, lembrando que o edital de ingresso na UFG é o mesmo para os diversos *campi*, as normas acima comentadas se aplicam igualmente a todas as unidades da UFG.

## 2.4 Acessibilidade física – nas trilhas da inclusão

Acessibilidade é um tema que está em evidência no Brasil, desde que foi declarado pelas Nações Unidas o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência, em 1981 (LEITE, 2011). Silva e Bonatto (2010, p. 221) observam que a década de 90 trouxe como diretriz da inclusão de alunos com deficiência, dentro do espaço educacional, “[...] a adaptação do ambiente às necessidades especiais desse segmento social.”

Contudo, a acessibilidade no ensino superior adquiriu força com o ingresso dos alunos com deficiência nesse nível educacional. Segundo Manzini (2005, p.32), “[...] a acessibilidade é um caminho para a inclusão [...]” do aluno com deficiência no contexto da universidade. O autor observa que a estrutura (física e administrativa) da instituição é que garante a acessibilidade. Ainda, segundo o mesmo autor, “As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, [...] e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão.” (MANZINI, 2005, p. 32).

Segundo Souza (2010, p.43), as IES passam a “[...] ter uma maior preocupação com a adaptação arquitetônica para o atendimento aos estudantes com deficiência”, após a publicação da Portaria 3.284/2003. Tal colocação se justifica uma vez que a referida Portaria traz, em seu preâmbulo, que, tendo em vista “[...] a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino [...]”, algumas condições de acessibilidade devem ser observadas. (BRASIL, 2003).

---

<sup>32</sup> BULCÃO NETO, R. F. **Estatísticas PNE** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <taniatartuci@hotmail.com> em 05 set. 2012.

O documento traz a especificação dos requisitos de acessibilidade que devem ser incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores. Santos (2013) observa que esses requisitos variam conforme as especificidades demandadas por cada deficiência. Segundo a autora,

enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos e mobiliários adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, balcões de atendimento, dentre outros), o aluno com deficiência visual depende de espaço físico e materiais didático-pedagógicos (computadores com softwares adequados, impressoras braile, textos e livros em formatos acessíveis, sistema de comunicação e informação acessíveis, etc.) e o aluno surdo deve ter direito a um intérprete de Libras. (SANTOS, 2013, p. 124).

Conforme se apresentam as particularidades de cada deficiência, é possível observar que um aluno com deficiência múltipla pode necessitar de diversos tipos de acessibilidade aqui elencadas, conjuntamente. Por outro lado, alunos sem deficiência também precisam de certas condições favoráveis para entrar, permanecer, ou transitar por determinados lugares. Dito de outra forma, acessibilidade física é uma necessidade comum a todos os alunos, a todas as deficiências, a todas as pessoas. A diferença é que algumas pessoas precisam de apoios e recursos especiais de acessibilidade.

Conhecendo o CAC antes do processo de expansão e hoje, depois de dez anos de iniciada a expansão das IFES, é possível verificar o crescimento vertiginoso que ali se procedeu nas obras, na comunidade acadêmica e até mesmo, no espaço físico, uma vez que houve necessidade de locação de imóveis nas suas imediações. Uma transformação ousada para um *campus* universitário, localizado fora da sede, em um município que dista 256 quilômetros de sua reitoria.

Por outro lado, pode-se perceber que o programa de expansão das IFES não foi implantado com uma reestruturação condizente com o tamanho do crescimento a que se propôs, exigindo um volume imensurável de demanda diária de ações a serem tomadas em todas as frentes.

Segundo Mendes (2006, p. 399), “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados [...]”. No plano dos direitos assegurados por uma cidadania plena e que alcance a todos, indistintamente, as políticas de governo têm a prerrogativa de assegurar as condições para que as pessoas com deficiência tenham uma educação de qualidade e para que sejam atendidas as condições essenciais para a inclusão educacional.

É perceptível e aceitável que conceitos, definições e ações costumam evoluir com o passar do tempo, no entanto, em relação à permanência do aluno com deficiência no ensino superior, há quase quinze anos atrás, em 1999, Moreira apresentou alguns requisitos necessários à essa permanência, os quais ainda hoje se mostram atuais. Segundo a autora,

uma permanência de qualidade a todos os alunos [...] implica na queda de barreiras físicas; na preocupação pela formação de seus profissionais, sobretudo os da educação, para que estes tenham subsídios concretos, que superem a perspectiva de um aplicador de métodos e técnicas de ensino e tenham a condição de analisar e planejar sua prática pedagógica levando em conta as características individuais de seus alunos; na criação de condições para que o professor universitário tenha espaços de discussões e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem que contemple a diversidade; na busca de recursos materiais que assegurem os equipamentos e apoios complementares necessários a esta demanda. (MOREIRA, 1999, p. 12)

Diante destas considerações, analisar as condições de acessibilidade é uma necessidade. Corrêa (2010, p. 151) observa que uma escola construída a partir de “[...] projetos arquitetônicos que considerem a proposta inovadora do paradigma da inclusão [...]” deve apresentar boas condições de acessibilidade. Uma universidade com uma boa acessibilidade arquitetônica, requisito básico para que ocorra a inclusão, contribui para a melhoria da qualidade de vida do aluno com deficiência, proporcionando uma maior segurança de locomoção, e fazendo com que ele se sinta pertencente àquele ambiente, o que aumenta, inclusive, sua autoestima.

Uma rampa bem feita ou um piso texturizado, um telefone adaptado, tudo isso faz com que as pessoas se sintam "importantes" naquele ambiente. Um ambiente acessível é a primeira necessidade das pessoas com deficiência, como também dos idosos, das crianças, dos obesos, das mulheres grávidas e de qualquer pessoa com dificuldade de mobilidade, que poderão usufruir de suas benfeitorias, evitando acidentes e dificuldades na vida diária.

Várias leis foram criadas a fim de promover a acessibilidade, evitar discriminação e possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência. As leis existem, sim, e as exigências são muitas, mas é preciso cumpri-las.

O Ministério Público é um órgão previsto na CF/88 que, entre outras, tem a função de velar pelos interesses das pessoas com deficiência. Assim sendo, ele pode intervir no sentido de recomendar às escolas que recebam o aluno com deficiência e aceitem sua matrícula, ou de acompanhar o processo de inclusão escolar, ou indicar quais as ajudas técnicas necessárias ou o atendimento educacional especial que melhor se apresenta para contribuir com o

desenvolvimento pessoal do aluno; pode, ainda, determinar que uma obra arquitetônica seja liberada para uso somente depois de atender esta ou aquela exigência de acessibilidade e também celebrar ajustamentos de conduta com representantes de escolas a fim de torná-las acessíveis conforme determinam as leis. Uma pesquisa realizada em IES do Estado do Paraná, (SILVA, V., 2008, p. 51), possibilitou observar que a “[...] falta de condições de acesso às instituições públicas e privadas são causas de denúncias ou reivindicações das pessoas com deficiência.”

Nesse sentido, a Lei 7.853 de 24/10/1989, no artigo 2º, Parágrafo Único diz que “[...] os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar [...] tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar [...]” e conclui no item V, “[...] na área das edificações: a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações [...] que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios [...]”. (BRASIL, 1989).

Dez anos mais tarde, o Decreto 3.298/1999, criado para regulamentar a Lei 7.853/89, consolida as normas de proteção às pessoas com deficiência, no seu artigo 24, dizendo que os órgãos responsáveis pela educação,

dispensarão tratamento prioritário e adequado [...] viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...] § 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. (BRASIL, 1999a).

Em relação ao mesmo assunto, Corrêa (2010, p. 152) observa que,

a mera aplicação das normas técnicas já existentes para regulamentar a acessibilidade física em edifícios públicos, como as escolas, não garante boas condições de uso, porque, antes, devem ser planejadas e elaboradas formas de adaptar esses lugares, baseadas na compreensão das necessidades dos alunos com deficiência e, também, das barreiras arquitetônicas existentes nas escolas.

Assim, em relação a acessibilidade física o presente estudo procurou observar se o CAC segue o modelo de construção que atenda ao desenho universal, considerando que a NBR 9050, define desenho universal como sendo “[...] Aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população.” (ABNT, 2004, p.3).

Na sequência, o terceiro capítulo traz a análise dos dados e os resultados.

## CAPÍTULO 3

### INCLUSÃO NO CAMPUS CATALÃO – Resultados e discussão

No decorrer do estudo, embora inicialmente se pretendesse trabalhar apenas com documentos existentes sobre o tema *inclusão de alunos com deficiência no ensino superior*, vislumbrou-se a possibilidade de realizar entrevistas e verificar aspectos de acessibilidade no CAC.

Num primeiro momento, essas entrevistas seriam realizadas com os estudantes com deficiência matriculados na instituição. Posteriormente, com a pesquisa mais adiantada e a coleta de dados iniciada, percebeu-se a inconsistência dos dados relacionados aos alunos com deficiência matriculados na instituição. Tal fato sugeriu a necessidade de entrevistar professores (gestores) a fim de identificar quantos são os alunos com deficiência ali inseridos e de entender, na realidade, como estava acontecendo o processo de inclusão, conforme fez Moreira (2005, p.3), “[...] não só de forma técnica, mas no seu significado político, histórico e cultural”.

Embora o estudo tenha considerado a possibilidade de analisar relatórios de matrícula dos alunos, esses documentos não foram disponibilizados pelo setor responsável pelo gerenciamento de alunos matriculados. Segundo as informações ali recebidas, o setor não possui nenhum documento que identifique a existência de alunos com deficiência matriculados na instituição. Assim, foram analisadas pastas contendo documentos, em sua grande maioria, memorandos<sup>33</sup> recebidos e enviados, mas nenhum documento referente a alunos com deficiência matriculados foi encontrado.

As entrevistas com os professores foram realizadas entre os dias 18 e 22 de março de 2013. É preciso registrar que, em decorrência da greve dos servidores federais, ocorrida em 2012, no mês de março de 2013, no CAC, ainda estava sendo concluído o segundo semestre letivo de 2012. Portanto, as informações coletadas foram referentes, unicamente, ao ano letivo de 2012, ou anteriores.

Um aluno com deficiência ao ingressar na universidade espera que a inclusão aconteça. Ao participar de reuniões em que estavam presentes alunos com deficiência, matriculados na instituição, em meados de 2012, foi possível perceber que, aliados ao

---

<sup>33</sup> Memorandos são documentos internos, isto é, documentos similares a um ofício, no entanto, são trocados entre os diversos setores da UFG, podendo ser derivado ou destinado de qualquer um dos *campi* da instituição.

Diretório Acadêmico do *Campus Catalão* (DACC), eles reivindicavam da instituição, basicamente, acessibilidade arquitetônica. Por esse motivo, considerando que os professores poderiam fornecer uma posição diferenciada quanto ao estágio em que esse processo estaria acontecendo na instituição naquele momento, e quais ações se encontram implementadas institucionalmente, decidiu-se por entrevistá-los. Através do discurso dos professores, a pretensão era identificar o que estava efetivado, de maneira institucional.

O tempo total gasto na realização das entrevistas com os docentes - chefes de departamento ou coordenador de curso - foi 1 hora e 50 minutos, sendo que a entrevista mais rápida durou 5 minutos e a entrevista mais demorada foi realizada em 31 minutos. A entrevista mais longa aconteceu devido à experiência que o coordenador apresentava, também, em processos seletivos, trabalhando nas salas especiais com os alunos que solicitaram algum recurso suplementar para a realização das provas.

Merece destaque a observação de que três dos coordenadores de cursos preferiram responder às perguntas por e-mail, não estando, portanto, computado nesse tempo total de 1 hora e 50 minutos, o tempo de realização das três entrevistas, que, por serem respondidas na forma escrita, poderiam ser chamadas de questionários. Assim, três professores responderam a um questionário que continha as mesmas perguntas das entrevistas realizadas com os demais chefes de departamentos e coordenadores de cursos. Outros três coordenadores foram diretos e responderam que em seus cursos não havia alunos com deficiência, não dando abertura para prosseguir com a entrevista, entretanto, imediatamente após deixá-los, procedeu-se à escrita das notas de campo, conforme orientam diversos autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRE, 1986; MANZINI, 2006; DUARTE, 2004). As respostas efetuadas por escrito, também foram computadas no total de respostas obtidas.

A entrevista com o coordenador do Núcleo de Acessibilidade foi realizada em 1 hora e 46 minutos. Do mesmo modo que os demais entrevistados, ele também se mostrou surpreso, no primeiro momento, com a utilização da filmadora.

O cômputo total de duração das entrevistas com docentes da UFG (sede) e do CAC foi de 3 horas e 36 minutos. A pequena duração das entrevistas mostrou que os professores do CAC pouco falaram sobre as questões da inclusão, demonstrando que não possuem muita familiaridade para falarem sobre o tema.

Quanto à análise dos dados da presente pesquisa, ressalta-se que esta foi executada simultaneamente, ou seja, foram analisados ao mesmo tempo documentos e entrevistas, entrevistas e protocolo, documentos e protocolo. Às vezes a análise se referia a documentos,

às vezes se referia às entrevistas ou ao protocolo; usualmente, foram feitas comparações (ou confrontações) entre os mesmos, fazendo uma triangulação, sempre no intuito de deixar claro ao leitor como se configura o processo na instituição estudada.

Com estas considerações, este capítulo buscou analisar e discutir os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa – documentos, entrevistas e protocolo de acessibilidade, na tentativa de identificar as respostas para as questões a que se propôs.

### **3.1 O sonho da graduação – e o ingresso na universidade**

Com o objetivo de evitar confusões de sentido, optou-se, neste estudo, por usar o termo “ingresso” para se referir à entrada a um curso superior por meio de processo seletivo, visto que o acesso também pode significar a permanência do aluno na instituição, conforme explica Manzini (2008 apud Castro 2011, p. 24, aspas no original),

“acesso” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários.

Dessa forma, no presente estudo, foram utilizados os termos ingresso e permanência, por entender que a palavra acesso poderia confundir o leitor ao referir-se às condições de acessibilidade (física, arquitetônica, pedagógica, nos transportes e mobiliários, etc.).

Segundo Moreira (2004, p. 49), o vestibular é “[...] um mecanismo que seleciona, exclui [...] reproduz as desigualdades sociais [...]” e a “[...] relação entre inscritos e possibilidades de acesso ao Ensino Superior é altamente desigual [...]”.

A realidade dos processos seletivos no Brasil mostra que, embora alguns cursos apresentem vagas ociosas, outros dispensam um grande contingente de candidatos oriundos do ensino médio que ficam fora das universidades, em decorrência da ausência de vagas. Segundo dados do INEP, o número de candidatos que não conseguem entrar na universidade fica num patamar bem acima do número de vagas que ficam ociosas, geralmente nas licenciaturas.

O Quadro 3 apresenta os números em relação ao ingresso de alunos através de processos seletivos e de outras formas de ingresso, como por exemplo, o ENEM.

**Quadro 3** - Número de candidatos inscritos, vagas oferecidas e ingressos em cursos de graduação Brasil/2011

CANDIDATOS INSCRITOS	VAGAS OFERECIDAS	INGRESSANTES	VAGAS OCIOSAS	NÃO INGRESSANTES
9.963.763	4.453.431	2.346.695	2.106.736	7.617.068

Fonte: INEP [2012 ou 2013]

A análise dos dados informados na Sinopse da Educação Superior de 2011(INEP, [2012 ou 2013]), constantes no Quadro 3, permitiu observar que um total de 7.617.068 (sete milhões, seiscentos e dezessete mil e sessenta e oito) candidatos ficou fora das universidades e 2.106.736 (dois milhões, cento e seis mil, setecentos e trinta e seis) vagas ficaram ociosas.

Conforme verificado no item 2.3 desta pesquisa, na UFG, os alunos são selecionados por meio de processo seletivo, comumente chamado de vestibular, quando o aluno faz as provas de conhecimentos das disciplinas cursadas no ensino médio. Em 2012, apenas na UFG, de um total de mais de 34 mil candidatos inscritos, quase onze mil candidatos foram aprovados para a segunda fase do vestibular do início do ano, visando o preenchimento de 4.579 vagas, o que deixou mais de seis mil candidatos fora da universidade. Naquele ano, foram realizadas seis chamadas para matrículas<sup>34</sup>, visando o preenchimento das vagas que ficaram ociosas, comprovando o que observa Moreira (2004), ao considerar o grande número de inscritos frente ao pequeno número de vagas oferecidas.

Ao iniciar a análise dos editais de vestibular da UFG, procurou-se identificar cada uma das leis que embasaram a elaboração dos mesmos. Assim, ao realizar um “processo seletivo” com vistas a classificar os alunos a ingressarem na universidade, a primeira normativa que os editais da UFG visam atender é a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996b). Sem o atendimento aos requisitos propostos na citada lei, não é possível o ingresso como aluno regular.

Os editais analisados foram publicados nos anos de 2003 até 2011 (edital do vestibular 2012-1) e regiam-se pela LDB (Lei 9.394/96). Essa lei traz, em seu artigo 44, inciso II, que os cursos de graduação são “[...] abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo [...]”, e, no parágrafo único, determina que os resultados dos processos seletivos deverão ser publicizados com a apresentação da relação nominal dos aprovados. (BRASIL, 1996b).

<sup>34</sup> Informações disponíveis no site do Centro de Seleção/UFG: <[http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012\\_1/comunicado/COMUNICADO\\_PARA\\_MATRICULA\\_6\\_chamada.pdf](http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012_1/comunicado/COMUNICADO_PARA_MATRICULA_6_chamada.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

Em relação aos alunos com deficiência, a LDB traz alguns preceitos a serem atendidos, mas, no entanto, nada em relação aos processos seletivos, dando a entender que os editais a citam em função mesmo do seu artigo 44 (BRASIL, 1996b).

A Portaria Normativa nº 1.120/1999 (BRASIL, 1999b), juntamente com a Lei 9.394/96, rege os editais referentes aos processos seletivos dos anos 2004 a 2008, ao definir mecanismos de supervisão das condições e normas de acesso aos cursos de graduação das IFES. No que diz respeito aos alunos com deficiência e suas particularidades, o documento não traz nenhuma referência.

A Portaria nº 2.941/2001 (BRASIL, 2001c) inclui a prova de redação em língua portuguesa nos processos de seleção para ingresso nas universidades, as quais terão caráter eliminatório. Em relação ao ingresso de alunos com deficiência nada apresenta.

A Portaria 391/2002 (BRASIL, 2002) dispõe sobre a prova de redação e o ENEM nos processos seletivos, com a particularidade que o candidato não pode zerar na prova de redação. Os editais referentes aos processos seletivos de 2004 a 2012 seguem sua normatização, no entanto, verificou-se que, em relação aos alunos com deficiência, mais uma vez, o documento nada traz.

Ainda analisando os editais dos processos seletivos da UFG, compreendidos no recorte desta pesquisa, foi possível identificar que, a partir do Processo Seletivo de 2009, os mesmos passam a ser regidos, também, pela Portaria 40/2007 (BRASIL, 2007c). Em relação aos processos seletivos, a portaria dispõe sobre as informações que deverão constar nos editais do vestibular, tais como denominação e habilitação do curso, autorização e data de publicação no Diário Oficial da União e número de vagas.

Verificou-se também, que essa portaria instituiu o sistema de cadastro e-MEC, incluindo disposições para as avaliações *in loco*, as quais são realizadas por ocasião dos processos de credenciamento de instituições e autorização de cursos. Importante salientar que o artigo 15 da referida portaria recomenda a utilização do “[...] instrumento de avaliação previsto [...]” no Decreto nº 5.773/2006. (BRASIL, 2007c). Segundo a portaria referenciada, o trabalho da comissão deve pautar-se pelo registro “fiel e circunstanciado” (grifo da pesquisadora) das condições efetivamente encontradas na instituição, inclusive com o relato de eventuais problemas ali encontrados. Assim, as condições de acessibilidade devem ser verificadas e relatadas no documento de avaliação, de forma que as especificidades demandadas pelo aluno com deficiência sejam consideradas.

Entendeu-se aqui, portanto, que, mais uma vez, as recomendações do artigo 16, inciso

VII, alínea c, constantes do Decreto 5.773/2006, devem ser atendidas, por ocasião do reconhecimento e autorização de cursos. Novamente, é importante enfatizar que o processo de expansão que ocorre nas IFES desde 2003 demanda novos reconhecimentos e autorizações de cursos, e que o aluno com deficiência no ensino superior deve estar sempre em evidência. Identificou-se, dessa forma, que a Portaria 40/2007 não considera o aluno com deficiência como objeto de regulamentação por ocasião do processo seletivo.

Prosseguindo a análise, o próximo documento analisado é o Decreto 3860/2001 (BRASIL, 2001d), que rege os editais dos processos seletivos realizados pela UFG, no período de 2004 a 2007. Este Decreto institui algumas mudanças em relação às regras de organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, no entanto, não apresenta nenhuma normatização em relação aos alunos com deficiência. Foi revogado pelo Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006a), já comentado no Capítulo 1 deste trabalho.

Em 2006, o edital para o processo seletivo especial (UFG, 2006a) foi regido, também, pelo Convênio 261/2005 MEC-SESu/UFG, que, segundo consta no documento de autoavaliação institucional da UFG: 2006-2008 (UFG, 2008b), incluiu os projetos de expansão dos *campi* de Catalão e Jataí no programa de expansão das IFES.

A Resolução CONSUNI 29/2008 (UFG, 2008c) alterada pela Resolução 20/2010 (UFG, 2010c), consta como normativa no edital do processo seletivo da UFG de 2011 e de 2012 (UFG, 2010b, 2011b). A primeira se refere ao desenvolvimento de ações afirmativas que “[...] possibilitem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes egressos de escolas públicas, de negros egressos de escola pública e de indígenas e negros quilombolas.” (UFG, 2008c, p. 8). Ela cria o Programa UFGInclui. Quanto à segunda resolução, ela foi criada para alterar a primeira, visando a “[...] inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras da Universidade Federal de Goiás para candidatos surdos” (UFG, 2010c), dentro do Programa UFGInclui. A inclusão prevista pelo programa é exclusivamente para reserva de vagas do Curso de Letras – Libras. Embora o curso seja oferecido desde o vestibular de 2009-1 (UFG, 2008d), tal alteração se deu a partir do processo seletivo 2011-1 (UFG, 2010b). É interessante enfatizar que, em decorrência do programa UFGInclui, são disponibilizadas 15 vagas aos alunos surdos interessados em se inscreverem ao processo seletivo para a cidade de Goiânia, no entanto, para os demais *campi*, essa ação não se aplica.

Da maneira como está posto, o Programa UFGInclui, como política afirmativa, representa pouco para os alunos com deficiência de um modo geral, pois se destina apenas aos alunos surdos que possam morar em Goiânia e que queiram fazer aquele curso específico. Isso

evidencia que a UFG não tem instituída uma política de inclusão voltada ao acesso e permanência de estudantes com deficiência. Pelo referido programa, as demais deficiências não são atendidas (deficiência visual, deficiência física, etc.), exceto pelo edital do vestibular, que prevê alguns procedimentos especiais na realização das provas do processo seletivo e na correção diferenciada das mesmas, conforme será visto adiante.

Merece atenção, nesse momento, o fato de um aluno surdo ser atendido de uma maneira para o ingresso em determinado curso, e, de maneira diversa, para o ingresso nos demais cursos, como se ele não necessitasse dos mesmos requisitos de acessibilidade, ou não tivesse os mesmos direitos que os demais alunos surdos interessados em cursos diferentes. Nesse sentido, a resolução parece bem contraditória, pois, ao mesmo tempo em que “[...] visa assegurar o acréscimo da presença desses estudantes em todos os cursos da UFG.” (UFG, 2010c, p. 13), limita a reserva de vagas aos alunos surdos especificamente para o curso de Letras – Libras.

Analisados os documentos legais expressos nos editais, a investigação prossegue com um exame minucioso do texto que compõe os editais. As pesquisas tentam elucidar as vantagens do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, entretanto, há pouca preocupação quanto ao acesso e permanência desse alunado. A leitura dos extensos editais de vestibular, não constitui tarefa simples, e pode se tornar, ela própria, um fator de exclusão para boa parte dos candidatos; as dificuldades se apresentam maximizadas se os alunos não tiveram, desde o ensino fundamental, uma escolarização condizente com as suas necessidades de aprendizagem. Os editais abordam situações e uma diversidade de itens esclarecedores, porém, muito complexos, que podem se tornar complicadores, principalmente levando-se em consideração que a sociedade atual não se preocupa em cultivar o hábito da leitura, principalmente de editais e manuais.

Desde o ano de 2009, a UFG disponibiliza aos candidatos a uma vaga em seus cursos um edital contendo, em média, 24 páginas explicativas sobre como o candidato deve proceder para se inscrever corretamente no processo seletivo. Esse fator constitui, por si mesmo, um fator de exclusão para um aluno que pode ter tido uma escolarização deficitária, ou que foi alfabetizado em outra língua – a sua língua nativa, tal como a Libras, ou no sistema Braille, em decorrência de sua deficiência. Apesar de ser esperado que o vestibulando, seja ele com ou sem deficiência, tenha condições de ler todo o manual do candidato, isto efetivamente não acontece.

Devido às peculiaridades próprias, para o aluno com deficiência a leitura destes

documentos pode ser considerada um fator de exclusão, fazendo com que o mesmo não consiga se inscrever para o curso desejado, nem se beneficiar corretamente de todas as prerrogativas que são disponibilizadas a essa população. O candidato precisa apresentar certa habilidade para conseguir proceder à leitura dos editais e, assim, solicitar a adoção de mecanismos flexíveis e condições especiais para realização das provas do vestibular, tais como: leitor, intérprete da língua de sinais, prova ampliada e lupa, tempo adicional, prova projetada e adaptada em Libras, correção diferenciada das provas discursivas, e, ainda, prova em Braille.

A fim de atenuar essas situações, Moreira (2004) aponta para a possibilidade de adequar as especificidades decorrentes das deficiências de cada candidato ao processo seletivo por meio das bancas especiais, mencionadas no Aviso Circular 277MEC-GM/1996 (BRASIL, 1996a). Segundo a autora, as bancas especiais,

De certa forma, representam um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos de apoios didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário. (MOREIRA, 2004, p. 50).

Na UFG as bancas especiais são formadas para o momento de realização das provas de seleção. Compostas, geralmente, por servidores da instituição, previamente inscritos e selecionados pelo CS, órgão da própria universidade, responsável pela logística que envolve o processo seletivo em todos os seus *campi*. Para a correção das provas, os professores interessados se inscrevem e participam de treinamento em determinado período do ano letivo de como procederem na correção das mesmas.

Os integrantes das bancas especiais, denominados “aplicadores de provas”, sempre que possível, são professores de áreas específicas (Matemática, Letras, Geografia etc.), treinados para realizarem aquele atendimento durante o processo seletivo nos diversos *campi* da UFG, porém, não é exigência que tenham experiência em lidar com alunos com deficiência. Na entrevista com C-Vitor, ele explica que, para áreas próximas, como por exemplo, Física e Biologia ou Física e Matemática, o professor pode ser o mesmo para as duas provas.

Moreira (2004, p.55) observa que os professores que compõem as bancas especiais serem das áreas específicas é fundamental para o candidato que solicitou condições especiais, pois, “Mais do que conhecedores da deficiência, estes profissionais devem ser bons leitores do

conteúdo no momento do vestibular”. Em sua pesquisa, a autora publica falas de diversos candidatos com deficiência visual, os quais ressaltam que, no momento de realizarem as provas, o mais importante é que o profissional que os acompanhe seja uma pessoa que saiba ler a prova e tenha conhecimento do assunto que está lendo.

Dando continuidade à análise do processo seletivo (vestibular) na UFG, foi possível constatar que, em alguns casos, em decorrência das especificidades da deficiência, as bancas especiais funcionam em salas individuais por aluno. Nos *campi* do interior, como é o caso do CAC, a informação recebida de uma coordenadora do CS<sup>35</sup>, via e-mail pessoal da pesquisadora, é que nem sempre tem sido possível realizar treinamentos com os aplicadores de provas das salas especiais. Nesses casos, quando os integrantes das bancas especiais não participam de treinamentos específicos, eles recebem as informações apenas impressas.

Foi possível observar na análise dos editais, que o CS/UFG não deixou de usar as terminologias “portador de deficiência”, “deficiente auditivo”, “deficiente visual”, etc. em seus editais de vestibular, a despeito do que dispõe a Portaria SEDH 2344/2010 (BRASIL, 2010a), que publiciza a atualização das nomenclaturas realizadas pelo CONADE, no mesmo ano.

Os tipos de recursos oferecidos pelo CS/UFG, previstos nos editais para o processo seletivo são: o leitor e a prova ampliada para os candidatos com deficiência<sup>36</sup> visual, o intérprete para aqueles com deficiência auditiva e, ainda, em alguns casos, a concessão do tempo adicional de 1 hora para realização da prova. Alguns procedimentos são adotados concomitantemente à oferta dos recursos citados, por exemplo, nos casos em que há a necessidade do leitor, as provas são todas gravadas em Mp3 ou Mp4; nos casos em que há a necessidade de prova ampliada, é oferecida também uma lupa ao candidato, uma vez que as provas são ampliadas até a fonte 18. Todo esse procedimento é gerenciado pelos aplicadores de provas selecionados pelo Centro de Seleção, para atuarem durante a prova realizada pelo candidato.

Outra particularidade observada nos editais é em relação aos alunos surdos, candidatos ao curso de Letras-Libras, os quais têm a prova projetada em Libras, quando realizada “[...] exclusivamente na cidade de Goiânia.” Em relação ao candidato com deficiência auditiva, este possui também o recurso da correção diferenciada, realizada por equipe multiprofissional.

---

<sup>35</sup> RABELO, K. S. P. Informações processo seletivo [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <taniatartuci@hotmail.com> em 25 mar. 2013.

<sup>36</sup> A atualização de terminologia que se lê na sequência, foi efetuada por opção desta pesquisadora.

Conforme consta nos documentos recebidos do CS, treinamentos diferenciados são oferecidos aos aplicadores de provas que vão atuar com os candidatos com deficiência visual e com os candidatos surdos, de forma a atender às especificidades decorrentes de suas deficiências.

A partir do edital do processo seletivo de 2005 (UFG, 2004b), está explícita a concessão de tempo adicional aos candidatos com deficiência visual que apresentassem requerimento solicitando a figura do leitor de prova, porém, a partir de 2007 (UFG, 2006b), o edital especifica que “poderão” ter o tempo adicional concedido, o qual será conforme a deficiência do candidato. O caput do Artigo 27, do Decreto 3.298/99 traz que “[...] as instituições de Ensino Superior **deverão** oferecer [...], inclusive tempo adicional [...] conforme as características da deficiência.” (BRASIL, 1999a, grifo da pesquisadora).

Dessa maneira, é possível constatar que constitui uma aspiração da instituição que o candidato tenha condições de apresentar desempenho satisfatório, visto que as ações são implementadas para que o mesmo faça uma boa prova. Todavia, a realização da inscrição é uma preocupação exclusiva do candidato, pois é ele quem fica responsável, individualmente, pela leitura dos editais, pela compreensão de suas normas e pela efetivação de sua inscrição.

Conforme verificado nos editais dos processos seletivos de 2004 a 2012, as modificações em relação aos alunos com deficiência e as especificidades que elas requerem são pouco significativas, no sentido de se repetirem ano a ano. Os editais são extensos, devendo ser lidos na íntegra por todos os candidatos, uma vez que as informações são dispersas no texto, distribuídas por assunto: da inscrição, da matrícula, da primeira etapa, etc. Assim, um candidato com deficiência necessita ler todos esses subitens, tendo-se em vista que pode haver recomendações em todos eles.

Sabe-se que, hoje, qualquer desrespeito ao direito do cidadão pode ser objeto de ação judicial. Nesse sentido, nos editais de 2004 a 2009 (UFG, 2003b, 2004b, 2005c, 2006<sup>a</sup>, 2006b, 2007b, 2008d), raras alterações são observadas, mas, a partir de 2010-1 (UFG, 2009b), percebe-se que o cuidado com os dispositivos oferecidos vão se multiplicando, a fim de deixar clara a disponibilidade dos procedimentos obrigatórios. É possível observar que alguns detalhes são minuciosamente explicados, às vezes repetitivos, exaustivos, tentando proteger a instituição de qualquer falha que possa ocorrer.

A partir do edital para o vestibular de 2011-1 (UFG, 2010b), verifica-se que o candidato, principalmente o candidato surdo interessado no curso de Letras-Libras, precisa observar detalhadamente os pormenores, incluindo aqueles referentes ao programa UFGInclui. Um exemplo das dificuldades encontradas na leitura dos editais é um candidato

que está lendo o item 2.41, que menciona algumas condições a serem observadas conforme subitem 2.44. Para o completo entendimento, o candidato vai até o 2.44, lê e volta à página em que estava para ler o item 2.41.1 e seguintes. Isso configura em um vai e vem constante no edital de 2011-1, com 25 páginas (UFG, 2010b).

Visando facilitar para o candidato com deficiência, mais uma vez a UFG priorizou os candidatos surdos, disponibilizando o edital em libras, contudo, é preciso salientar que nem todo surdo é alfabetizado em libras. Foi possível constatar que os alunos com os demais tipos de deficiência não tiveram suas especificidades consideradas, devendo, portanto, proceder à leitura do edital universal.

É preciso ressaltar, por fim, que o edital 2012-1 (UFG, 2011b), no item 3, trata **dos direitos dos candidatos com deficiência** (grifo da pesquisadora), que, como o título mesmo diz, destina-se a apresentar os direitos dos candidatos com deficiência, abordando todos os procedimentos necessários, aos quais o candidato deverá se ater, antes e durante o vestibular.

O Quadro 4 apresenta um resumo com as leis observadas nos editais, com vistas a detalhar as ações que atendam às especificidades do aluno com deficiência, por ocasião dos processos seletivos realizados pela UFG:

**Quadro 4 - Editais/UFG: documentos, ano, referência a alunos com deficiência e ação principal**

Documento	Ano	Referência a alunos com deficiência (sim/não)	Principal ação (voltada aos alunos com deficiência)
Lei 9.394/96	2003 a 2011	Não	-
Portaria 1.120/99	2004 a 2008	Não	-
Portaria 2.941/01	2003	Não	-
Portaria 391/02	2004 a 2012	Não	-
Portaria 40/07	2009 a 2012	Não	-
Decreto 3.860/01	2003 a 2007	Não	-
Convênio 261/05	2006	Não	-
Resolução Consuni 29/08 alterada pela Resolução 20/10	2011 a 2012	Não	-
Resolução Consuni 20/10	2011 a 2012	Sim	Reserva de vagas no Curso de Letras-Libras em Goiânia: 15 vagas para alunos surdos

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

A síntese apresentada no Quadro 4 demonstrou que os documentos que regem os processos seletivos realizados pela UFG, e, por conseguinte, pelo CAC, visam atender às recomendações legais, no entanto, no que se refere aos alunos com deficiência, nenhuma referência normativa trouxeram, exceto em relação à reserva de vagas para alunos surdos do Curso de Letras-Libras. O estudo minucioso ora realizado evidenciou o atendimento, no mínimo, ao Aviso Circular MEC/GM 277/96 (BRASIL, 1996a), sem, no entanto, ter feito menção ao mesmo. As recomendações constantes no Aviso Circular MEC/GM 277/96 (BRASIL, 1996a) ficaram diluídas no texto, sem mencioná-lo, explicitamente.

Dessa forma, uma análise geral dos editais e das normas que os regem permitiu afirmar que os alunos com deficiência, embora gozem de algumas prerrogativas por ocasião da realização dos processos seletivos realizados pela UFG, veem-se pouco assistidos frente aos documentos legais.

A criação de um setor próprio, ou uma banca especial de caráter permanente, para atendimento aos alunos com deficiência, mas que atendesse, também, candidatos ao vestibular de modo geral, seria capaz de minimizar as dificuldades por eles vivenciadas. O apoio prestado no recebimento de alunos com deficiência durante a realização das inscrições aos processos seletivos, por via de um setor especializado, poderia viabilizar que mais alunos se inscrevessem nos vestibulares, o que, conseqüentemente, daria a eles mais oportunidades de ingressar na universidade.

Para confirmar essa inferência, é possível buscar um exemplo prático em Moreira (2004, p. 74), quando a autora observa que na Universidade Federal do Paraná (UFPR) os resultados positivos surgiram, “[...] sobretudo com relação ao ingresso desse alunado, pela via das bancas especiais [...]”.

A partir das experiências bem sucedidas em outras IFES, como essa experiência da UFPR, é possível avançar, no sentido de implementar ações que sejam comprovadamente eficazes para o fim que se anseia.

### **3.2 Entrevistas – desenvolvimento e o discurso dos entrevistados**

Após a análise dos editais dos processos seletivos para ingresso na instituição, procedeu-se a análise das entrevistas com os chefes de departamento, coordenadores de cursos e coordenador do núcleo de acessibilidade. Dezoito docentes se dispuseram a participar do

presente estudo, sendo um deles lotado na sede – coordenador do Núcleo de Acessibilidade, e dezessete lotados no CAC – treze coordenadores de cursos e quatro chefes de departamentos. O critério para participar da pesquisa era que o docente ocupasse cargo administrativo. Assim, todos os docentes entrevistados ocupavam cargos de coordenação ou de chefia de algum setor/curso ou departamento.

O Quadro 5 apresenta o perfil dos docentes entrevistados.

**Quadro 5** - Perfil dos docentes entrevistados

Participantes (nome fictício)	Sexo	Idade	Formação nível	Tempo/UFG	Regime de Trabalho
D-Pedro	M	47 anos	Doutorado	11 anos	DE(1)
C-Vitor	M	39 anos	Doutorado	19 anos 1 mes	DE
C-Clara	F	50 anos	Doutorado	3 anos	DE
C-Antônio	M	47 anos	Doutorado	20 anos 2 meses	DE
C-Diogo	M	46 anos	Doutorado	17 anos 4 meses	DE
C-Luís	M	39 anos	Doutorado	3 anos 3 meses	DE
C-David	M	42 anos	Doutorado	5 anos 1 mes	DE
D-Iron	M	46 anos	Doutorado	5 anos 6 meses	DE
C-Dario	M	42 anos	Mestrado	3 anos 4 meses	DE
C-Carlos	M	32 anos	Mestrado	5 anos	DE
D-Artur	M	51 anos	Doutorado	3 anos 10 meses	DE
C-Joice	F	37 anos	Mestrado	4 anos	DE
C-Jeová	M	39 anos	Doutorado	5 anos 3 meses	DE
C-Ailton	M	45 anos	Mestrado	4 anos 3 meses	DE
C-Felipe	M	33 anos	Doutorado	4 anos 3 meses	DE
C-Mateus	M	48 anos	Doutorado	5 anos 3 meses	DE
D-Valter	M	50 anos	Doutorado	24 anos 3 meses	DE
N-João(2)	M	43 anos	Doutorado	3 anos e 3meses	DE

Nota (1): Regime de Dedicção Exclusiva (instituído pelo Decreto nº 94.664 de 23 jul. 1987).

Nota (2): Informações recebidas do Núcleo de Acessibilidade/UFG.

Fonte: arquivos SRH/CAC/UFG – dados coletados em junho/2013

Conforme o Quadro 5, os professores que se dispuseram a serem entrevistados, 16

homens e 2 mulheres, possuem de 3 anos a 24 anos e 3 meses de docência na instituição, sendo que quatorze são doutores e quatro são mestres.

Entre os docentes entrevistados, apenas o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, ao ser contatado pela primeira vez, via e-mail, em busca de informações sobre alunos com deficiência para a presente pesquisa, manifestou seu interesse em colaborar com a mesma. Os demais foram convidados a colaborar.

Nas entrevistas com os docentes, ficou evidente que o conceito de deficiência é muito vago, confundindo-se com o conceito de necessidades educacionais especiais. Segundo esses docentes, as famílias dos alunos com deficiência, em alguns casos, dissimulam os fatos e afirmam que seus filhos não possuem deficiência. Conforme informações coletadas nas entrevistas, alguns alunos com deficiência não se veem com essa particularidade.

Nessa direção, Ferrari e Sekkel (2007, p. 643) explicam que “Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades [...]”. As autoras observam que, certa vez, uma aluna descobriu sua deficiência a partir dos conteúdos estudados em uma disciplina e que, algumas necessidades especiais, podem passar despercebidas pelo professor, se os trabalhos forem desenvolvidos em pequenos grupos. Da mesma forma, no CAC, uma parte dos alunos matriculados que possui algum tipo de deficiência não se inclui entre os alunos com deficiência.

Os entrevistados não demonstraram possuir conhecimento detalhado sobre as deficiências de seus alunos e sobre os recursos e apoios que elas requerem. As informações contidas no discurso dos professores passaram a percepção de que as pessoas próximas aos alunos (os pais), ou mesmo os próprios alunos com deficiência, não se consideram como tal, mesmo que sejam claramente perceptíveis. E, ainda, algumas deficiências perceptíveis passam despercebidas e não são detectadas, ou são identificadas tardiamente, tanto pelos familiares, quanto pelos docentes.

Nem sempre o professor consegue distinguir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, daqueles que são alunos com deficiência, os quais são considerados público alvo da educação especial. Essas confusões ocorrem quando o aluno apresenta um quadro de depressão, *stress*, descontrole emocional, e é considerado “aluno deficiente”, conforme foi observado na fala de alguns entrevistados.

As questões norteadoras das entrevistas com os chefes de departamento e coordenadores de curso, mais ricas de informações para a pesquisa, foram a respeito dos recursos especiais utilizados pelos alunos e sobre o conhecimento/atualização que cada

entrevistado possui. As demais questões visavam identificar os alunos com deficiência e suas particularidades, e também enriqueceram o presente estudo, mas as respostas eram mais previsíveis.

No quesito *alunos com deficiência no ensino superior*, a experiência e o conhecimento acumulado pelo grupo, enquanto docentes da instituição, estão abaixo de 50%, o que pode ser considerado pouco satisfatório para lidar com esse alunado, conforme eles próprios afirmaram. Por meio das entrevistas foi possível auferir uma escassez de conhecimento a respeito do tema.

A questão norteadora para a construção do Quadro 6 foi a número 6 da entrevista com os docentes do CAC: “- *Você se atualizou a fim de receber/trabalhar com alunos com deficiência, participou de alguma ação nesse sentido?*”, que possibilitou chegar às seguintes informações:

**Quadro 6** - Experiência dos docentes do CAC com alunos com deficiência no ensino superior

Local da experiência	na UFG	em outra instituição	apenas como colega de turma	não respondeu esse item	não tem experiência
N. Docentes	6	3	1	5	2

Fonte: a pesquisadora

Está fora desse grupo considerado com pouca experiência para lidar com o público alvo da educação especial, o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, que possui experiência em educação inclusiva, tecnologias de informações e tecnologias assistivas – as três áreas interligadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Chama a atenção o fato de que, no CAC, existem professores sensíveis e engajados na temática, com vasta experiência em processos inclusivos. É oportuno destacar, também, que estes não foram entrevistados no presente estudo por não se incluírem entre os professores ocupantes de funções gestoras considerados sujeitos de análise para a presente pesquisa.

Desconsiderando as exceções, de acordo com Moreira (2005, p.10), a inclusão na universidade é “[...] uma situação nova e desafiadora [...]”, pois, segundo esta autora, geralmente, o professor “[...] desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer.” Acrescente-se a isso que muitos professores desconhecem as leis, os direitos dos alunos e as obrigações das instituições.

O discurso dos entrevistados demonstrou o sentimento de ineficácia diante do novo, do desconhecido, ao lado da negligência da instituição até o momento. Ferrari e Sekkel (2007)

enxergam a necessidade do apoio institucional a ser dado aos professores a fim de que sejam realizadas as mudanças necessárias ao desenvolvimento de uma educação voltada à inclusão. A formação de professores para trabalharem com esse alunado é muito importante, segundo as autoras. Elas entendem que “O professor [também] precisa ser incluído, pois, sem essa possibilidade, ele permanecerá isolado na escola, e lançará mão de atitudes defensivas para se proteger de ameaças, reais e imaginárias.” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 644).

Durante as entrevistas, os sujeitos da pesquisa demonstraram naturalidade ao responderem às questões investigadas e em nenhum momento pareceram simular a situação. Era visível, também, a confiança que depositavam nesse pesquisador e na importância da presente pesquisa para a instituição. Ao se exprimirem, destacaram a percepção de que, a partir dessa pesquisa, a inclusão será diferente no CAC e que os alunos com deficiência poderão ter o apoio que hoje a instituição não lhes dá. Um dos entrevistados observou que esta pesquisa “[...] pode gerar um livro e que o assunto é muito humano [...]”. (C-Clara).

Vale destacar que esse comentário foi feito depois que a entrevista havia sido encerrada, e, também, que alguns dos entrevistados forneceram mais informações depois de concluída a entrevista. Está implícito, nesse comportamento dos entrevistados, que a simples presença de uma filmadora inibe as pessoas, que se sentem na obrigação de medirem as palavras que serão ditas. Algumas vezes chegavam a dizer “Ai, você vai filmar?”, demonstrando receio de se exporem, receio esse que era rapidamente dissipado após as explicações e a garantia de que não seriam expostos a situações constrangedoras.

Assim, tendo como norte a problemática e os objetivos desta pesquisa, a leitura atenta das entrevistas transcritas facilitou a apreensão das ideias centrais (categorias de análise) e a valorização dos relatos que vinham ao encontro das expectativas da pesquisa.

A coordenadora de extensão e cultura e a coordenadora de pesquisa e pós-graduação do CAC também foram consultadas sobre a existência de ações institucionais voltadas à inclusão de alunos com deficiência em suas coordenações. Uma vez que a universidade tem, como missão, o entrelaçamento da tríade constitucional ensino-pesquisa-extensão (CF/88, art. 207, caput), era preciso averiguar o processo de inclusão nesses setores. As entrevistas foram realizadas com todo rigor que a pesquisa exige, no entanto, não foram gravadas, mas as coordenadoras foram devidamente informadas do objetivo da pesquisa e que as informações seriam usadas no presente estudo.

Dessa forma, na Coordenação de Extensão e Cultura, a informação passada é de que a PROEC não possui ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência, porém, empresas

diversas têm liberado editais voltados ao tema, mas nenhum proveniente da UFG. Naquele momento, analisando os “títulos” e, em seguida, os resumos dos projetos cadastrados na instituição desde o ano de 2003, foram contabilizados dezenove projetos relacionados à inclusão de alunos com deficiência.

Na Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação a informação obtida foi semelhante, sugerindo que não existe nenhuma ação institucional naquele setor voltada à inclusão do aluno com deficiência. Segundo as informações ali obtidas, a única ação que se tem conhecimento é em relação aos alunos ingressantes através do Programa UFGInclui, já discutido no subitem 3.1 deste trabalho. No entanto, é preciso esclarecer que o Programa UFGInclui, quando foi criado em 2009, referia-se ao ingresso de alunos “oriundos de escolas públicas, negros oriundos de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas” em cursos de graduação, independente de serem alunos com deficiência ou não. A partir de 2011, o Programa UFGInclui passou a se referir, além dos alunos anteriormente atendidos, aos estudantes surdos (exclusivo para o curso de Letras: Libras, oferecido somente em Goiânia).

Concluindo as informações obtidas na Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, foi possível identificar oito projetos de pesquisa cujos títulos sugeriam uma relação com a inclusão de alunos com deficiência, no período de 2004 a 2012. As informações no setor não foram disponibilizadas, pois era preciso solicitar autorização de cada pesquisador para obter acesso aos resumos das pesquisas.

Na entrevista com o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, a observação é que a PRPPG não possui informações sistematizadas sobre alunos com deficiência matriculados na pós-graduação, nem políticas de atendimento a esses alunos. No entanto, ele observou que uma das metas do setor para o semestre em curso (a entrevista foi realizada em março/2013), no âmbito da pós-graduação, é “[...] dar suporte, tanto ao processo seletivo, como às unidades [...]. Na pós-graduação eu não consigo esses dados, não existe [...] nenhum elemento que vai identificar deficiência nesse aluno [...]” (N-João).

O coordenador do Núcleo de Acessibilidade pontua que pode ser feita essa identificação do aluno com deficiência no momento da inscrição ao processo seletivo da pós-graduação, quando o próprio aluno insere as informações julgadas necessárias. Essas informações seriam, então, disponibilizadas ao Núcleo de Acessibilidade, via sistema informatizado. Dessa maneira, destaca o coordenador: “[...] eu consigo com poucos cliques alguns detalhes mais aprofundados”. (N-João).

Segundo ele, também está entre as metas do Núcleo de Acessibilidade para esse

semestre avançar para a área da extensão e cultura, em que, como demonstrado na entrevista realizada no setor, nada existe de forma institucional.

As categorias retiradas das entrevistas demonstram a realidade vivenciada no CAC. O Quadro 7 apresenta as dificuldades indicadas pelos docentes entrevistados, ou seja, a partir das respostas às entrevistas, foi possível categorizar alguns requisitos considerados inexistentes na instituição.

**Quadro 7** - Dificuldades identificadas como inexistentes no CAC

Categoria		Número de Respondentes		Porcentagem
		H	M	
Políticas internas		1	-	5,88%
Estrutura da instituição		4	1	29,41%
Profissional qualificado		1	1	11,76%
Capacitação dos docentes		7	-	41,17%
Mapeamento de alunos e suas necessidades		1	-	5,88%
Infraestrutura/acessibilidade	Arquitetônica	4	1	29,41%
	Nos mobiliários	1	-	5,88%
	Pedagógica	3	-	17,64%
Estudo prévio das condições		1	-	5,88%
Assistência a docentes, discentes e técnicos administrativos		5	1	35,29%
Total de Docentes		17		-

Fonte: a pesquisadora

No Quadro 7 é possível observar que sete dos entrevistados, todos do sexo masculino, citaram a capacitação dos docentes como inexistente na instituição, sugerindo o desconhecimento sobre o tema. Alguns deles atribuem esse desconhecimento ao despreparo da própria instituição.

Outras categorias citadas com maior frequência sempre colocam a instituição como sujeito da ação, ou seja, como única responsável pela concretização da inclusão: estrutura – “da instituição”, infraestrutura arquitetônica – “da instituição”, assistência – dada “pela instituição”.

Isso pode ser constatado em diversas falas, as quais demonstram que, no entendimento

de alguns docentes entrevistados, a responsabilidade pela atualização para se trabalhar com a inclusão é somente da instituição. Tal fato foi evidenciado nas respostas, quando indagados a respeito de participação em atividades realizadas para trabalhar com alunos com deficiência (questão 6), ou, ainda, quando ficaram livres para apresentarem suas considerações sobre o tema (questão 7). Essa última questão deixava o entrevistado mais à vontade para responder o que julgasse conveniente. Merece destaque recortes de algumas das respostas obtidas:

A UFG não se preparou de infraestrutura para receber esse tipo de aluno [...] O *Campus* Catalão, para receber alunos com deficiência, tem que tomar várias medidas [...]. (C-Dario).

A universidade ao colocar o aluno aqui dentro, ela tinha que primeiro dar as condições para isso [...] eu acho que a primeira coisa que tem que ser feito é o treinamento e capacitação dos docentes. (D-Pedro).

Eu penso que nós precisávamos ter uma política no *campus*, mais inclusiva [...] porque a gente recebe alunos com necessidade de se trabalhar no processo de inserção e acaba que a gente não tem respaldo [...]. (C-Diogo).

O Quadro 8 também apresenta as dificuldades indicadas pelos docentes entrevistados, desta feita categorizando alguns requisitos considerados existentes na instituição.

**Quadro 8** - Dificuldades identificadas como existentes no CAC

<i>Categoria</i>	<i>Número de Respondentes</i>		<i>Porcentagem</i>
	<i>H</i>	<i>M</i>	
Prática diferente do legalmente estabelecido	3	-	17,64%
Atendimentos paliativos/voluntários	7	2	52,94%
Burocracia nos atendimentos	3	-	17,64%
Pouca solidariedade com a causa da inclusão (a comunidade acadêmica)	1	-	5,88%
Preconceito (do próprio aluno com deficiência)	1	-	5,88%
Total de Docentes	17		-

Fonte: sistematizado pela autora

O Quadro 8 demonstra que apareceu com maior frequência a categoria de atendimentos paliativos/voluntários, contrariando o que se espera da universidade. Por atendimento paliativo/voluntário entende-se uma ação utilizada para contornar a situação ou dificuldade.

As categorias que compõem o Quadro 7 apontam a universidade como a maior responsável para que a inclusão aconteça, no entanto, a maior ajuda que os alunos com deficiência dispõem parte dos colegas, voluntariamente, conforme se percebe no Quadro 8.

Isso pode ser verificado nas falas dos entrevistados, quando foram questionados sobre a disponibilidade de algum recurso especial nas aulas e provas ou de um monitor ao aluno com deficiência (questão 5).

Os trechos abaixo evidenciam essa situação:

Eu percebi na época que [...] tinha uma aluna muito próxima, que praticamente como voluntária servia como suporte, apoio mesmo, mas assim, foi coisa voluntária, companheirismo [...]. (C-Luís).

Graças ao voluntariado de algumas pessoas o aluno pode realizar a prova em par de igualdade com seus colegas. (C-David).

[...] discente que tem a deficiência física [...] locomove com a ajuda dos seus próprios colegas [...]. (C-Vitor).

[...] faz uma espécie de parceria com os colegas, [...] procura ajuda [...]. (C-Clara).

Em meio a tantas ponderações dos entrevistados, uma, em especial, merece ser destacada, como um sinal de que a inclusão de alunos com deficiência está se efetivando, quando ele diz que “[...] nós ainda não tivemos infelizmente, eu digo infelizmente, porque provavelmente alguém está discriminado e ainda não pôde sentar nos bancos da universidade [...]” (C-Vitor).

O entrevistado se referia no discurso acima, especificamente, à presença (ou ausência) do aluno com deficiência mental no CAC, enquanto respondia à pergunta norteadora de número 6 – “Você se atualizou a fim de receber/trabalhar com alunos com deficiência, participou de alguma ação nesse sentido?”. Essa é uma pergunta suscetível de gerar respostas contraditórias. Pode-se observar que os discursos anteriormente citados sugerem companheirismo, aceitação, sensibilidade à proposta de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, enquanto outro entrevistado, em resposta à mesma indagação, justifica sua posição frente à inclusão de alunos com deficiência na universidade e se mostra preocupado com a inserção no mercado de trabalho:

Porque você tem que dar um atendimento diferenciado a esse aluno especial e o aluno que é normal acaba, [...] tentando apoiá-lo. Como? Fazendo trabalho em grupo, fazendo trabalho todo para ele, fazendo as apresentações para ele, ajudando na prova [...] Minha preocupação é: - esse aluno depois de formado qual é o mercado de trabalho para ele [...]? (D-Pedro).

O quadro 9 apresenta as categorias identificadas como avanços, segundo os docentes entrevistados no CAC:

**Quadro 9** - Avanços identificados no CAC

<i>Categoria</i>	<i>Número de Respondentes</i>		<i>Porcentagem</i>
	<i>H</i>	<i>M</i>	
Atendimento diferenciado no vestibular (sala especial, ledores, escriba)	1	-	5,88%
Pessoal técnico treinado no vestibular	1	-	5,88%
Possibilidade de realização de cursos com pessoas qualificadas	1	-	5,88%
Total de Docentes	17		-

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

O Quadro 9, não suscita tantas discussões, uma vez que os avanços identificados na instituição, sob a ótica dos docentes, são ainda modestos. Nesse sentido, a fala de um docente, sugere que o processo de inclusão de alunos com deficiência caminha lentamente no referido *campus*. A instituição começa a perceber a dificuldade enfrentada pelos professores, propondo ações, a fim de suprir essa carência, como pode se perceber no discurso abaixo:

[...] propôs oferecer aos professores dois cursos de capacitação nesse sentido. Um primeiro curso, que ocorrerá nesta semana, com orientações básicas. E um segundo curso, ainda a ser agendado, de maior relevância, com a participação de pessoas qualificadas sobre o assunto. (C-Antônio).

Moreira (2011, p. 265) enumera alguns “[...] aspectos que dificultam a efetivação de uma proposta curricular com bases inclusivas na universidade”. Em seu estudo, a autora se remete à UFPR, uma universidade considerada referência em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência no Brasil. Segundo a autora, a partir do ano de 1994, a UFPR inicia a identificação de seus alunos e servidores com deficiência, na tentativa de dar apoio em suas especificidades. Dessa forma, os aspectos enumerados pela autora são aspectos já identificados naquela instituição, os quais foram identificados, também, no presente estudo. São eles: “[...] precariedade de conhecimentos do docente sobre a temática [...]” e “[...] a falta de sensibilidade por parte de muitos professores [...]”. (MOREIRA, 2011, p. 265-266).

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), também considerada uma universidade referência em educação especial e inclusão, apresentou-se um quadro semelhante ao encontrado no CAC, com as seguintes dificuldades: falta de capacitação dos professores, falta de apoio da instituição em relação ao aluno com deficiência ou limitação, falta de sensibilização dos professores e de acessibilidade a espaços físicos, recursos didáticos e humanos.

Para melhor elucidar estes pontos, o Quadro 10 apresenta uma comparação entre as duas universidades acima mencionadas e o CAC acerca das dificuldades identificadas em cada uma delas.

**Quadro 10** – comparativo das dificuldades identificadas no CAC, na UFPR e na UFSCar.

CAC/2012	UFPR/2001-2002	UFSCar/2010-2011
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inexistência de treinamento e capacitação dos docentes</li> <li>•Inexistência de assistência a docentes, discentes e técnicos administrativos</li> <li>•Pouca solidariedade com a causa da inclusão</li> <li>•Inexistência de infraestrutura arquitetônica, pedagógica e nos mobiliários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Precariedade de conhecimentos do docente sobre a temática</li> <li>•Falta de sensibilidade por parte de professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Falta de capacitação [...] dos professores</li> <li>•Falta de apoio da instituição ao aluno com algum tipo de deficiência ou limitação</li> <li>•Falta de [...] sensibilização dos professores</li> <li>•Falta de acessibilidade a espaços físicos, recursos didáticos e humanos</li> </ul>

Fonte: sistematizados pela pesquisadora embasada nos estudos de Moreira, 2004<sup>37</sup> (UFPR) e Guerreiro, 2011 (UFSCar).

A análise do Quadro 10 permite observar que as três instituições apresentam em comum, dificuldades relacionadas à capacitação de docentes e à acessibilidade atitudinal.

Guerreiro (2011, p. 183) observa que o fato “[...] de a UFSCar ser uma universidade pública federal e bem conceituada pelos órgãos de fomento, [...] gera expectativas positivas no alunado que ingressa no seu quadro [...]”. Ela explica que,

Alguns alunos, considerando o destaque da UFSCar por meio do seu Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, imaginam que todos os cursos estão plenamente preparados para atender o aluno com qualquer tipo de deficiência. Quando isso não ocorre, gera tensão e desconforto (GUERREIRO, 2011, p. 183).

Os estudos de Guerreiro (2011, p. 183) demonstram, ainda, que o maior índice de insatisfação entre os alunos com deficiência daquela instituição “[...] é na subcategoria *Falta de apoio da instituição ao aluno com algum tipo de deficiência ou limitação [...]*” (grifo do original), que representa um índice de 30,44% das respostas. Essa categoria também pode ser percebida na pesquisa realizada no CAC, quando 52,94% dos docentes entrevistados

<sup>37</sup> Informação atualizada, pessoalmente, por Moreira em agosto de 2013.

observam que o maior apoio dado aos alunos com deficiência vem de atendimentos paliativos ou voluntários, o que indica que a universidade pouco apoio tem dispensado a essa questão.

### **3.3 Acessibilidade física**

Esse subitem procurou analisar os caminhos ou rotas percorridas com maior frequência pela comunidade acadêmica do CAC, bem como pelos visitantes que por ali circulam eventualmente. Além das rotas, analisou, também, prédios construídos após a publicação da Portaria 3.284/2003, os quais se situam no final do percurso das referidas rotas.

#### **3.3.1 As construções - liberação das obras e licitação**

No setor público os prédios são construídos com lentidão, sendo possível perceber a inobservância de alguns procedimentos legais, permitindo a construção, ou a liberação das obras para o uso a que se destinam sem que determinadas condições de acessibilidade sejam atendidas.

Na entrevista com o coordenador do Núcleo de Acessibilidade/UFG, este justificou a utilização das obras, antes da liberação das mesmas, em decorrência da própria expansão que demanda ampliação de salas e espaços físicos diversos para desenvolvimento das atividades acadêmicas. Segundo o coordenador,

existe toda uma justificativa, porque são etapas [...], e assim, foram entregues os prédios lá no Centro de Aulas sem elevador. Era uma tomada de decisão, porque a empresa concluiu as etapas [de construção] e o elevador ia noutra etapa. Então assim, a pergunta é – vai esperar o elevador para liberar o prédio ou não vai? [...] e aí, liberou o prédio. Para pessoas com deficiência ou para professores com mobilidade reduzida que não conseguisse subir a escada, era dada prioridade de colocar no térreo... (N-João).

Cumpram-se destacar que o coordenador reconhece que essa decisão não é a correta, a legal, mas é a mais coerente naquele momento. Segundo o mesmo, diante da necessidade, as instituições vão em direção ao atendimento das suas prioridades, que era, naquele caso específico, a liberação imediata das salas de aulas para que fossem dadas aulas. Ele complementa sua justificativa frente ao uso das obras antes da liberação pelos órgãos competentes,

que está longe do ideal [...] depois que eu comecei a conviver com o pessoal do CEGEF eu comecei a observar quanto é difícil fazer gestão desses recursos. Na construção eles são muito limitados, [...] não depende deles. Depende de um edital, que depende de um cronograma, é muito complicado, [...]. (N-João).

Somando-se a essas etapas de edital, licitação e cronograma, muitas vezes, ainda há o complicador de algumas empresas licitadas falirem sem a conclusão das obras. Essa situação acontece com certa regularidade, que pode ser considerada habitual em obras públicas, tendo em vista que a escolha da empresa é feita em decorrência do menor preço apresentado no momento da licitação.

Outro ponto considerado como dificultador em relação às construções/adaptações a serem feitas, diz respeito à utilização de recursos. Um exemplo citado pelo coordenador do Núcleo de Acessibilidade, quando da entrevista, foi a verba recebida através do Programa Incluir-acessibilidade no ensino superior, já discutido no subitem 1.3. Segundo o coordenador, a forma para utilização das rubricas vinha do MEC já pré-determinada. Diante disso, ele explica que “[...] o recurso foi passado para a área arquitetônica para, de uma forma geral, poder agregar esse valor [...] para algumas adaptações de banheiros, rampas, coisas que a gente sabe que é necessário, mas que não é isso que garante a inclusão [...]”. (N-João).

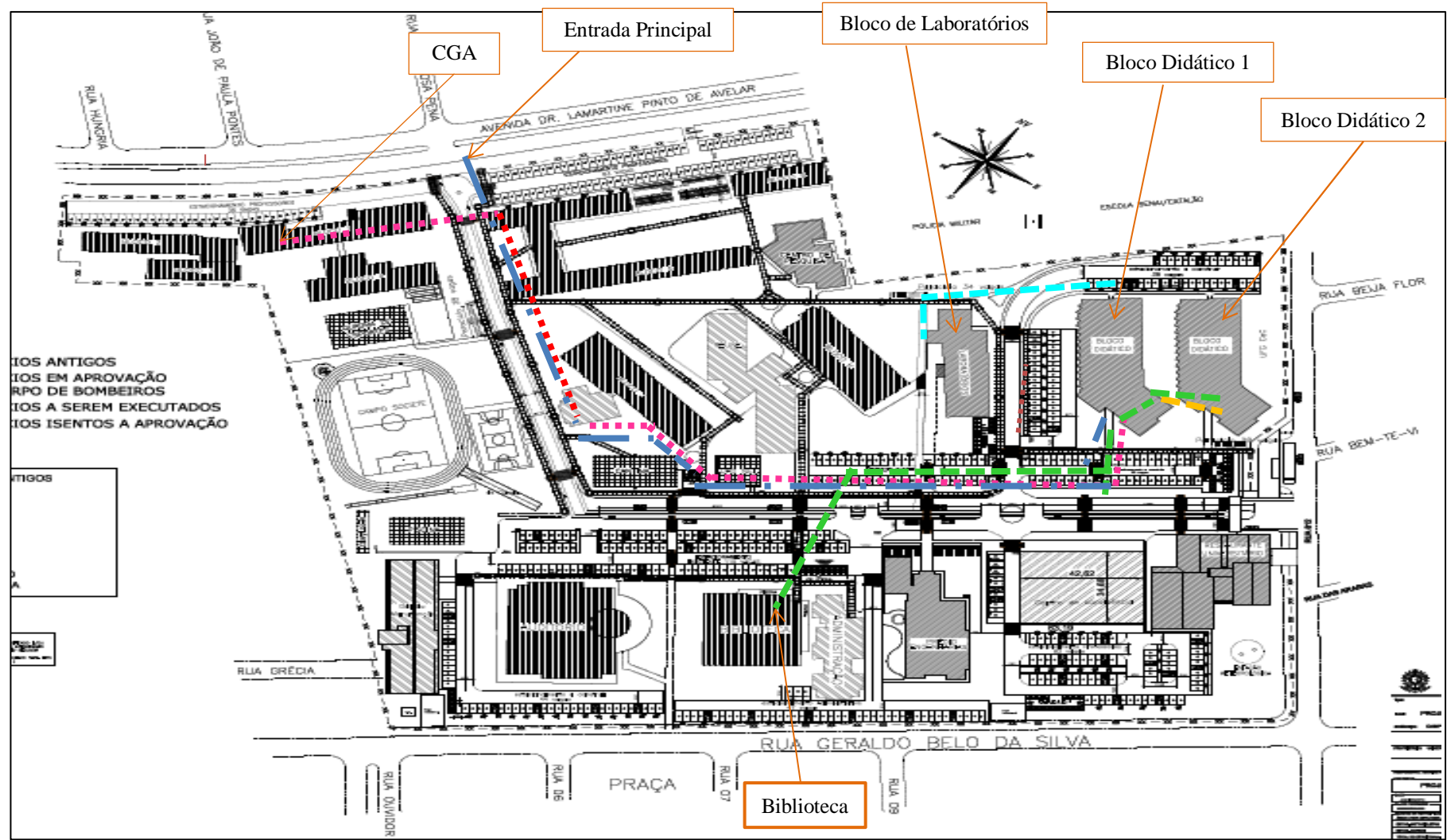
A par desses esclarecimentos, no item abaixo é analisado o protocolo de acessibilidade física aplicado no CAC.

### **3.3.2 Protocolo de acessibilidade física - as rotas**

Para verificar se as leis de acessibilidade estavam sendo cumpridas no sentido de atender ao desenho universal e às normas da ABNT 9050, foi construído um protocolo com base nos estudos de Audi e Manzini (2004, 2005, 2006). Este protocolo contempla “[...] uma ampla gama de elementos arquitetônicos e rotas [...]” (PAULINO; CORRÊA; MANZINI, 2008, p. 3), percorridas pelos alunos regularmente. Segundo Corrêa e Manzini (2012), o uso de instrumentos específicos de avaliação é imprescindível para que se consiga analisar as condições de acessibilidade de uma escola.

A primeira iniciativa tomada, a partir da obtenção da planta do *campus*, disponibilizada pelo seu setor de manutenção e logística (subordinado à Prefeitura do CAC), foi destacar a entrada principal do *campus* e os prédios que constituiriam as rotas, conforme Figura 3, a seguir:






Figura 3 – Planta do CAC



Fonte: Prefeitura do CAC/CEGEF/PROAD/UFG

A Figura 3 apresenta as cinco rotas definidas, contendo os elementos arquitetônicos analisados quanto à acessibilidade. No Quadro 11 podem ser observados detalhes das cinco rotas, tais como início e término das mesmas, data de inauguração e configuração da legenda da Figura 3.

**Quadro 11** - Origem e destino das rotas e data de inauguração dos prédios

NOME	ORIGEM	DESTINO	INAUGURAÇÃO	LEGENDA FIGURA 3
Rota 1	Entrada principal	Bloco didático 1	Dezembro/2009	
Rota 2	Bloco didático 1	Bloco didático 2	Dezembro/2009	
Rota 3	Bloco didático 2	Biblioteca	Junho/2004	
Rota 4	Bloco didático 1	CGA	Entre 2007/2008	
Rota 5	Bloco didático 1	Bloco de laboratórios	Dezembro/2009	

Fonte: definidas pela pesquisadora

Conforme pode se observar no Quadro 11, as rotas foram definidas a partir de três diferentes pontos de partida, considerando-se a necessidade de analisar o maior espaço possível do *campus* em direção a ambientes normalmente frequentados pelos alunos. Audi e Manzini (2006, p. 4) observam que rotas são caminhos pelos quais os alunos transitam dentro de uma escola. Corrêa (2010, p. 153), na mesma direção, ressalta que “As rotas são os trajetos contínuos, desobstruídos e sinalizados, os quais propiciam o livre caminhar de todas as pessoas, no ambiente escolar”, sendo esta a definição encontrada na NBR 9050 (ABNT, 2004).

Embora o CAC não possua nenhum trajeto “sinalizado”, conforme define a NBR 9050 - item 3.37, as rotas foram pensadas visando percorrer os caminhos por onde os alunos transitam frequentemente.

Dessa forma, a rota 1 foi definida considerando que o aluno entra pelo portão principal do *campus* e se dirige ao bloco didático 1, sendo este um bloco de salas de aulas.

A rota 2 foi definida considerando que o bloco didático 2 também é um bloco quase exclusivamente composto por salas de aulas, sendo que lá funcionam, ainda, o DACC e uma copiadora.

A rota 3 foi definida considerando-se que o aluno, frequentemente, precisa se dirigir até a biblioteca, onde também funcionam a Coordenação de Extensão e Cultura, a

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação e a Direção do *Campus*.

A definição da rota 4 levou em conta que o aluno necessita de serviços acadêmicos diversos, por isso leva o aluno até o CGA.

A rota 5 foi definida tendo-se em vista que alguns cursos, tais como, Ciências Biológicas, Química e Física ministram grande parte de suas disciplinas em laboratórios específicos, localizados em prédio próprio.

Como este estudo não contemplou todas as edificações existentes na unidade pode-se dizer que o levantamento foi feito por amostragem, procurando contemplar os locais mais frequentados pelos alunos. Assim, a fim de verificar a acessibilidade física existente no CAC, o estudo se ateve sempre aos parâmetros de análise da NBR 9050 (ABNT, 2004). O desenho universal também foi considerado no estudo.

Nessa inspeção, foram analisados prédios construídos recentemente (nos últimos dez anos). É importante salientar que, dentre as construções examinadas, apenas a biblioteca não é decorrente do processo de expansão implantado pelo governo federal, tendo sido construída com verba proveniente de doação do governo estadual. Conforme Corrêa e Manzini (2012) recomendam foram observados elementos arquitetônicos presentes nas cinco rotas – tipos de pisos, largura de corredores, escadas, rampas, bem como obstáculos em potencial, como buracos, árvores, blocos de cimento e lixeiras. Procurou-se observar, em todas as rotas, as condições arquitetônicas que favorecessem a locomoção de pessoas com deficiência física/motora (rampas e vias, sanitários, elevadores, etc.), ou, ainda, os entraves à livre locomoção de toda e qualquer pessoa que por ali precisasse transitar.

Para a realização da coleta de dados usou-se a planilha contendo os itens definidos no protocolo, um bloco de papel para anotações, caneta, uma trena de 1m50cm, uma câmera fotográfica digital, tal como procedimentos adotados por Corrêa (2010).

Com a finalidade de definir cada rota, conforme Corrêa (2010, p. 153), decidiu-se que o método adequado seria percorrê-las, individual e integralmente, anotando e avaliando “[...] os itens que compõem cada uma delas.” As rotas foram percorridas diversas vezes, quantas foram necessárias, de modo a contemplar todos os elementos requeridos no protocolo.

Definidas as rotas, foi construído um quadro completo com as descrições do caminho percorrido em cada uma delas, os obstáculos, o tipo de piso, as rampas existentes. Dessa forma, são apresentados os elementos arquitetônicos presentes em cada rota e na sequência a descrição de cada prédio encontrado no final da rota e uma fotografia com a visão geral do mesmo ou com alguma particularidade verificada.

Dessa maneira, o Quadro 12 apresenta a descrição dos elementos encontrados ao se percorrer a rota que leva o aluno da entrada principal do *campus*, ou seja, do acesso pela Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, até o Bloco Didático 1:

**Quadro 12** - Descrição da Rota 1 (da entrada principal até o Bloco Didático 1)

Origem	Usuários	Destino	Descrição do caminho percorrido pelos alunos
Portão principal do <i>campus</i> (pela avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar)	Alunos que chegam a pé originados do centro e de alguns bairros próximos, tais como: Bairro das Américas, Ipanema, Primavera, etc. e alunos que chegam de transporte coletivo ou próprio e, ainda, de ônibus intermunicipais.	Bloco Didático 1	1) Calçada não rebaixada, com piso irregular cimentado e com brita; 2) bloquete até o portão de entrada com desnível de 1cm; 3) calçada quebrada e com desnível maior que 3cm chegando no estacionamento; 4) rua interna (estacionamento), sem travessia de pedestre e com massa asfáltica fina e irregular; 5) calçada rebaixada com desnível abaixo de 1cm; 6) caminho com largura estreita, sem linha guia, com uma árvore com piso quebrado ao redor; 7) rampa sem corrimão; 8) passagem de 70 cm, piso irregular cimentado; 9) piso de bloquete; 10) caminho com largura mínima de 1,30m, sem linha guia, com passagem de veículos pesados sem sinalização; 11) à frente, mais duas passagens de veículos de passeio, sem sinalização 12) entrada do bloco didático 1, constituída por uma porta com largura superior a 1,5m; 13) saguão do bloco com piso antiderrapante.

Fonte: a pesquisadora

Como é possível perceber, o Quadro 12 apresenta em detalhes o caminho percorrido para acesso a um dos blocos de sala de aula.

As fotografias apresentam uma visão geral do percurso e das dificuldades a serem transpostas pela comunidade acadêmica em geral. É preciso considerar que o *campus* encontra-se em obras desde o início da implantação do programa de expansão, no entanto, as Fotografias 1 e 2, que compõem a rota 1, dispensam palavras, pois demonstram a colocação indevida de bueiros recentes.

Fotografias 1 e 2 - Rota 1: área de circulação externa



Fonte: a pesquisadora

Na sequência, a rota 2, embora apresente um curto percurso entre o ponto inicial e o prédio de destino, também merece destaque neste estudo, bem como o próprio prédio de destino, conforme se evidencia no Quadro 13.

Quadro 13 - Descrição da Rota 2 (do Bloco Didático 1 até o Bloco Didático 2)

Origem	Usuários	Destino	Descrição do caminho percorrido pelos alunos
Porta lateral do Bloco Didático 1	Alunos que assistem aulas no bloco didático 1	Bloco Didático 2	1) porta lateral do bloco didático 1, com medida superior a 1,5m, sem desnível na soleira; 2); caminho definido, em piso áspero, com largura acima de 1,5 m; 3) porta frontal* do bloco didático, com largura superior a 1,5 m; 2 saguão do prédio com piso antiderrapante.

\*Denominada, neste estudo, de porta frontal, por estar localizada próxima ao estacionamento de veículos.

Fonte: a pesquisadora

A rota 2 é o caminho de ligação entre os dois principais blocos de salas de aula. Seus prédios possuem duas escadas, sendo uma com corrimão com altura única e em apenas um dos lados e, outra, sem corrimão, próxima ao elevador.

A Fotografia 3 apresenta uma visão geral da passarela que dá acesso do estacionamento ao Bloco Didático 2.

**Fotografia 3** – Caminho de acesso do estacionamento ao Bloco Didático 2

Fonte: a pesquisadora

Embora a Fotografia 3 tenha ao fundo somente o Bloco Didático 2, chama a atenção o fato de que, tanto a rampa de acesso ao Bloco Didático 1, quanto a rampa de acesso ao Bloco Didático 2, costumam permanecer obstruídas por motocicletas, displicentemente estacionadas, o que dificulta a entrada de pessoas da comunidade acadêmica de modo geral, não apenas de pessoas com deficiência ou dificuldade de locomoção.

A terceira rota percorrida, a rota 3, é muito utilizada por todos os alunos, uma vez que leva à sala da diretoria, ao setor de assuntos estudantis, mas, principalmente, à biblioteca com suas salas de estudos e laboratórios de informática de uso geral.

O Quadro 14 traz o caminho percorrido na rota 3, que vai do Bloco Didático 2 até a Biblioteca.

**Quadro 14** - Descrição da Rota 3 (do Bloco Didático 2 à Biblioteca)

Origem	Usuários	Destino	Descrição do caminho percorrido pelos alunos
Porta frontal do Bloco Didático 2	Alunos que assistem aulas no bloco didático 2	Biblioteca	1) porta frontal do bloco didático 2; 2) caminho definido, que dá acesso à porta lateral do bloco didático 1; 3) saguão do bloco didático 1; 4) caminho de acesso ao bloco didático 1; 5) rua interna, de terra batida, com buracos; 6) rua interna com piso áspero e buracos; 7) caminho de acesso à biblioteca de piso áspero; 8) área externa de acesso, com piso antiderrapante; 9) porta principal, largura acima de 1,5m, com desnível rebaixado na soleira, <i>hall</i> de entrada da biblioteca.

Fonte: a pesquisadora

Na Fotografia 4, vê-se detalhes do *hall* de entrada da Biblioteca, onde pode-se

observar à direita as escadas de acesso ao mezanino e ao subsolo, e, à esquerda, a plataforma elevatória que fica no prédio da Biblioteca.

**Fotografia 4** – *Hall* de acesso à Biblioteca



Fonte: a pesquisadora

Conforme se observa na Fotografia 4 o *hall* de entrada da Biblioteca possui uma plataforma elevatória (à esquerda da foto) e duas escadas (à direita da foto). O acesso usual da Biblioteca é pela escada, no entanto, caso seja necessário o uso da plataforma elevatória por pessoas cadeirantes, com dificuldades de locomoção, ou com mobilidade reduzida, a porta de entrada é diretamente ao lado dos livros, não permitindo que o usuário se identifique na portaria, como é de praxe em uma biblioteca pública. A referida plataforma desemboca em uma entrada lateral. O aluno, não tendo acesso à porta principal da Biblioteca, pode interpretar como um “privilégio”, contrariando o que eles precisam e desejam, que são demonstrações de igualdade e respeito.

A Fotografia 5 apresenta em detalhes a plataforma elevatória para acesso à Biblioteca.

**Fotografia 5** – Detalhes da porta da plataforma elevatória para acesso à Biblioteca



Fonte: a pesquisadora

Analisando, ainda, o mesmo prédio, é importante apontar que ele é dotado de cabines de estudo individuais, no entanto, os corredores, que dão acesso às cabines de estudo, dispostas no mesmo piso onde ficam os livros de consulta e empréstimo (primeiro andar), medem 54 cm de largura, mesma medida dos corredores de acesso a elas, não possibilitando, portanto, a entrada/circulação de um cadeirante. As cabines de estudo individuais, dispostas no subsolo e distantes dos livros e banheiros, medem de 64 cm a 77 cm cada fileira. A porta da sala de estudos coletivos, também no subsolo, mede 64,5 cm. Segundo a NBR 9050 (ABNT, 2004), item 6.9.2.1, as portas devem ter o vão livre de, no mínimo, 0,80cm.

Ainda no prédio da biblioteca, os únicos banheiros adaptados (um feminino e um masculino) ficam no piso térreo. O banheiro feminino adaptado é usado para depósito de material de limpeza.

O Quadro 15 traz a descrição da Rota 4, que permite ir do Bloco Didático 1 ao CGA. Essa é uma rota extensa, cortada por uma faixa para travessia de pedestres.

**Quadro 15** - Descrição da Rota 4 (do Bloco Didático 1 ao CGA)

Origem	Usuários	Destino	Descrição do caminho percorrido pelos alunos
Porta frontal do Bloco Didático 1	Alunos que assistem aulas no bloco didático 1	CGA	1) Porta frontal do bloco didático 1; 2) caminho com largura de 1,3m sem linha guia, com passagens de veículos de passeio, sem sinalização; 3) à frente passagem de veículos pesados, sem sinalização; 4) piso de bloquete; 5) caminho com passagem de 70 cm de largura, piso irregular cimentado; 6) rampa; 7) caminho com largura estreita, sem linha guia, com uma árvore com piso quebrado ao redor; 8) rampa de travessia de rua interna, com faixa de pedestre, desnível inferior a 3cm; 9) rampa de saída de rua interna, danificada e com buracos; 10) pátio com piso áspero, valetas cobertas com grades, buracos; 11) caminho coberto, com largura acima de 1,5 cm; 12) passagem com 74 cm de largura.

Fonte: a pesquisadora

O Quadro 15, conforme evidenciado, constitui um caminho extenso, o qual possui um trecho pertencente também à Rota 1, porém, no sentido inverso, ou seja, como se o aluno se dirigisse rumo ao portão de entrada/saída.

As Fotografias 6 e 7 mostram obstáculos encontrados na rota 4, que leva até o CGA:

árvore sem proteção e guia rebaixada danificada.

**Fotografias 6 e 7 – Obstáculos da Rota 4**



Fonte: a pesquisadora

Nessa rota outros obstáculos são encontrados, tais como: valetas de água, calçadas quebradas e irregulares, bancos, árvores, colunas de cimento, entre outros.

Na sequência, é apresentada a última rota percorrida - a de número 5 -, que interliga o Bloco Didático 1 ao Bloco de Laboratórios, conforme se observa no Quadro 16.

**Quadro 16 - Descrição da Rota 5 (do Bloco Didático 1 ao Bloco de Laboratórios)**

Origem	Usuários	Destino	Descrição do caminho percorrido pelos alunos
Porta de fundo do Bloco Didático 1	Alunos que assistem aulas no bloco didático 1	Bloco de Laboratórios	1) Porta com largura superior a 1,5m, sem desnível; 2) caminho de piso áspero, sem linha guia, com largura superior a 1,5m; 3) caminho de acesso à rampa com largura de 95cm; 4) rampa externa, com largura superior a 1,5m, de piso áspero, sem cobertura, composta por 4 lances.

Fonte: a pesquisadora

Conforme se vê no Quadro 16, essa rota é relativamente curta, apresentando, porém, bancos de cimento dispostos sem sinalização alguma. Os mesmos bancos podem ser encontrados também na rota alternativa que vai do Bloco Didático 1 para o Bloco Didático 2. Essa rota alternativa fica do lado oposto àquela descrita na Rota 2, contudo, fica bem próxima à entrada dos elevadores.

A Fotografia 8 apresenta uma visão geral do Bloco de Laboratórios, sendo possível ver a porta de entrada e o início da rampa que leva ao segundo piso.

**Fotografia 8** – Visão geral do Bloco de Laboratórios (entrada principal e rampa)



Fonte: a pesquisadora

Como se percebe na Fotografia 8 a rampa não é coberta. Em dias chuvosos, um aluno cadeirante, para se dirigir ao segundo piso deverá transpor os quatro lances da rampa que dá acesso à porta do segundo piso, debaixo de chuva.

A constituição das cinco rotas e coleta das informações para diagnosticar a acessibilidade no CAC foi realizada no decorrer do mês de outubro/2013, em dias alternados, porém, a descrição e a sistematização das respostas neste estudo foram anotadas em dias consecutivos no final do mês.

Foram observados em cada rota: os tipos de pisos, largura dos corredores, existência de rampas, linhas guia, escadas e obstáculos (árvores, postes de luz, lixeiras, buracos, valetas de água, bueiros). Estes elementos foram analisados conforme as características de acessibilidade para cada um dos itens encontrados, como explicitado pela ABNT 2004 e por Corrêa 2010 e Manzini 2005, entre outros.

Observou-se, ainda, em cada prédio encontrado no final da rota, os tipos de piso, larguras de portas, tipos das maçanetas, banheiros, bebedouros, tipos de pisos, escadas, elevadores, corrimãos. Nesse estudo, porém, são apresentados os gráficos correspondentes aos itens comuns a todos os espaços, ou em, pelo menos, três deles (maioria).

O Quadro 17 apresenta a relação dos gráficos que demonstram os diversos elementos de acessibilidade física estudados neste trabalho.

**Quadro 17** - Lista de gráficos referentes a acessibilidade física no CAC

Parte Externa da rota	<ul style="list-style-type: none"> <li>- piso</li> <li>- área de circulação externa para pedestres</li> <li>- linhas guia</li> <li>- largura dos trajetos entre as rotas</li> </ul>
Parte interna da rota	<ul style="list-style-type: none"> <li>- portas de entrada</li> <li>- piso</li> <li>- elevadores e escadas</li> <li>- portas das salas</li> <li>- maçanetas</li> <li>- bebedouros</li> </ul>

Fonte: a pesquisadora

Ao percorrer as rotas, foi possível perceber que a sinalização existente na instituição, quando existe, é a sinalização visual nas escadas e algumas vagas em estacionamento. A sinalização tátil ou sonora, tal como descrito na NBR 9050 (ABNT, 2004), de maneira a permitir a identificação de direção e espaço não existe.

A respeito das novas edificações, segundo informações obtidas no Núcleo de Acessibilidade, elas devem atender ao desenho universal, com as especificações da NBR 9050, porque isso é lei. Segundo o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, são realizadas reuniões no CEGEF no sentido de mobilizar para que os projetos arquitetônicos sejam providos de acessibilidade, conforme previsto nas normas específicas. Em relação à acessibilidade arquitetônica, o professor ali entrevistado entende que, ao receber uma obra recém-construída, “É importante que o gestor que esteja recebendo o prédio também possa ter essa sensibilidade de estar olhando uma rampa [...]” (N-João).

Quanto aos banheiros existentes, diversos deles são adaptados, mas não estão acessíveis em sua maioria. Por exemplo, na Biblioteca e nos Blocos Didáticos os banheiros para pessoas com deficiência (adaptados) são usados como depósito de material de limpeza, uma vez que não existe um lugar destinado ao depósito desse tipo de material em cada prédio. Também foi detectado que 3 banheiros adaptados se encontram com as maçanetas das portas quebradas e que, à exceção de 6 portas sanfonadas, as demais possuem abertura para a parte interna dos boxes. É importante ressaltar que as cinco rotas analisadas são providas de banheiros adaptados.

As Fotografias 9, 10 e 11 apresentam fotos de três banheiros adaptados.

**Fotografias 9, 10 e 11 - Banheiros adaptados**

Fonte: a pesquisadora

A observação das Fotografias 9, 10 e 11, referentes a banheiros localizados nos blocos didáticos e na biblioteca, demonstraram não conformidade com as normas de acessibilidade. Foi possível perceber que apenas os banheiros da Rota 4 possuem espelhos inclinados, de forma a atender a cadeirantes e pessoas de baixa estatura, conforme evidenciado na Fotografia 12:

**Fotografia 12 – Espelho inclinado no banheiro adaptado**

Fonte: a pesquisadora

Quanto à altura dos espelhos foi possível observar que, quando inclinados apenas a borda inferior possui a altura recomendada pela NBR 9050, que deve ser de no máximo 1,10 cm do piso, e, quando os espelhos são verticais, a borda superior está dentro da altura recomendada, acima de 1,80 cm do piso. Observou-se que alguns banheiros não possuem espelhos ou possuem espelhos com as duas bordas fora da altura recomendada pela legislação.

O coordenador do Núcleo de Acessibilidade observa que o desenho universal deve ser atendido em todas as edificações. Ainda que os banheiros não vão ser usados por pessoas com deficiência, é preciso ter em mente a necessidade de que os mesmos sejam construídos, de forma a permitir a utilização por qualquer pessoa. Em relação ao uso de banheiro adaptado como depósito de material de limpeza, ele comenta:

Possivelmente, acessibilidade tem. O que faltou foi sensibilidade (risos), não só com o cadeirante, mas com qualquer um. Não é? [...] Imagina, a ideia do desenho universal é isso, é que você não privilegie, mas que o desenho seja para todos. Assim, cheguei lá, eu quero ir ao banheiro, eu uso o banheiro. A pessoa com deficiência física quer usar o banheiro? Usa o banheiro [...] (N-João).

Tal inconveniente seria resolvido com facilidade se fossem construídas pequenas salas para depósito desses materiais e a conscientização da comunidade acadêmica, incluindo os prestadores de serviços terceirizados.

### **3.3.3 Avaliação da acessibilidade física**

Neste subitem são apresentados os dados coletados na aplicação do protocolo de acessibilidade física, seguindo a mesma configuração proposta pelos autores citados neste estudo. Inicialmente, são apresentados os gráficos e, na sequência, os comentários.

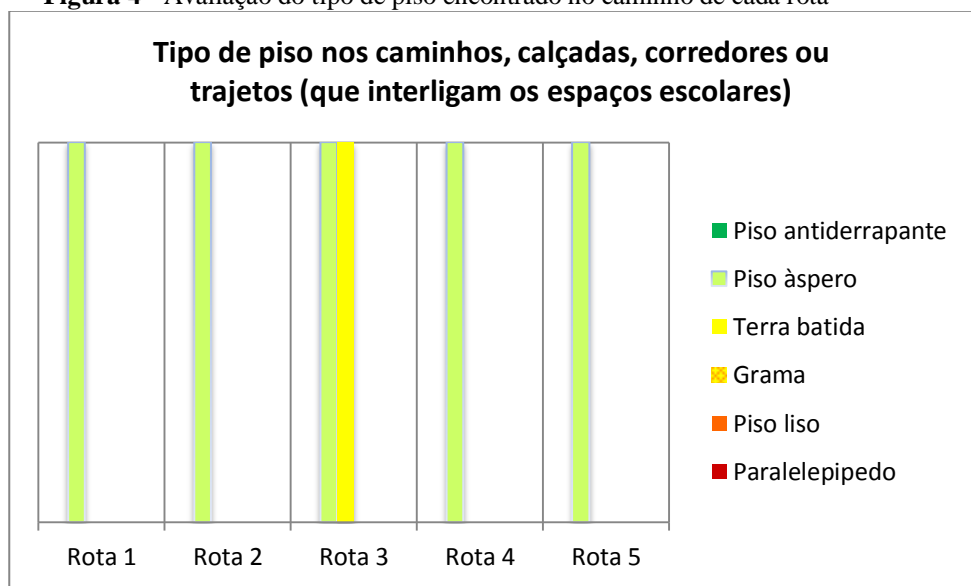
Seguindo os procedimentos, tal como indicado por Corrêa (2010, p. 96), os dados coletados no CAC foram representados através de gráficos, os quais “[...] seguem a lógica de comunicação de um semáforo de trânsito [...]” (do verde ao vermelho, passando pelo amarelo e algumas variações). Corrêa (2010) convencionou 3 tipos de acessibilidade: boa, média e ruim, sendo que o verde mais forte significa mais acessível, o amarelo ou laranja acessibilidade média e o vermelho mais forte significa menos acessível, ou ainda, que a letra “a” no modelo de protocolo de acessibilidade física (Apêndice 3) simboliza o mais acessível e, a letra “f”, o menos acessível. Essa disposição está presente em todos os gráficos. Os itens

ausentes foram representados na cor azul.

Dessa forma, na sequência são apresentadas as figuras, construídas no formato de gráficos e os resultados verificados por meio da aplicação do protocolo de acessibilidade.

Na Figura 4 são indicados os tipos de piso encontrados no percurso externo de cada rota.

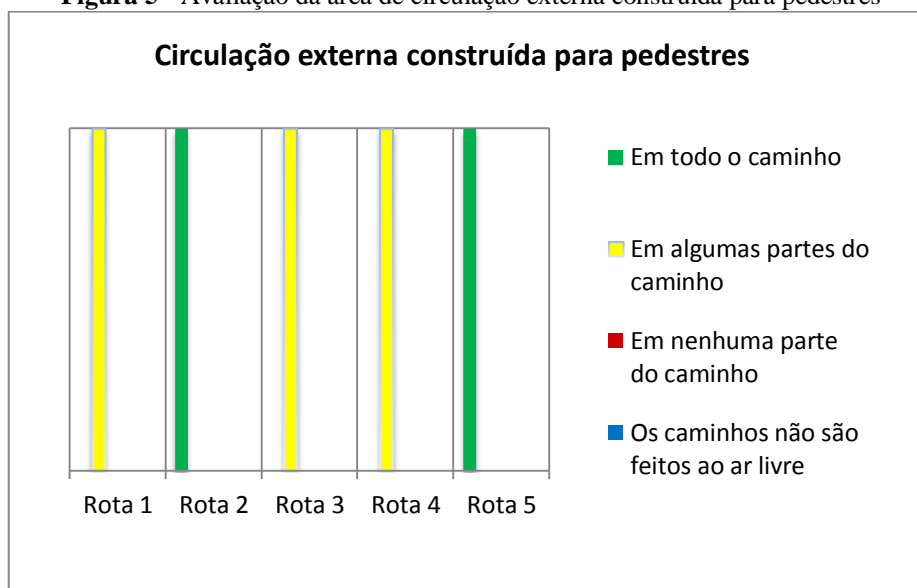
**Figura 4** - Avaliação do tipo de piso encontrado no caminho de cada rota



Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Conforme a Figura 4, as cinco rotas analisadas no CAC possuem piso áspero, mais acessível que a terra batida ou a grama. Apenas a rota 3 possui, além do piso áspero, trechos de terra batida, vindo a dificultar a locomoção de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, podendo se tornar escorregadia e esconder buracos em dias de chuva.

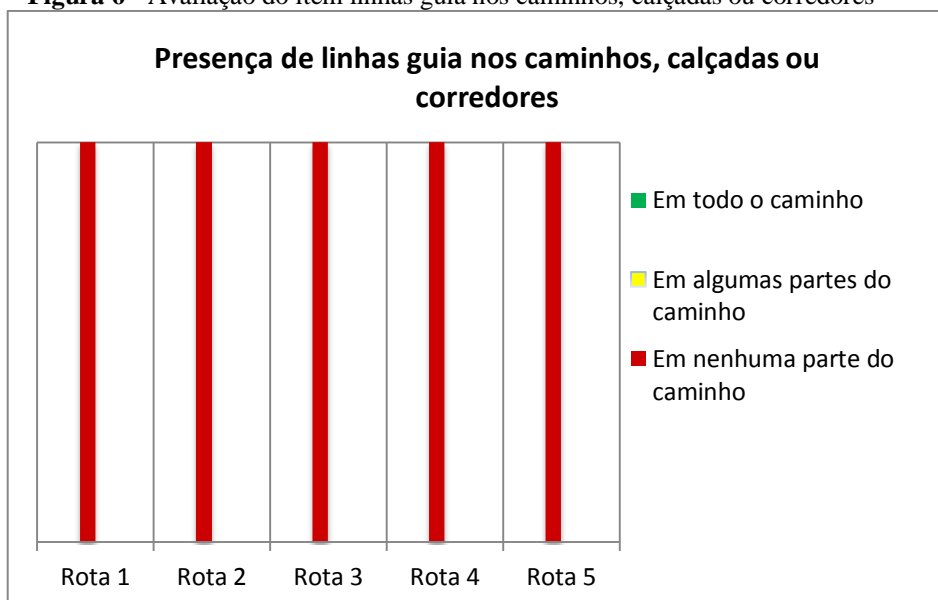
Na Figura 5, está representada a indicação de construção de área para circulação externa de pedestres, tipo corredores, calçadas e trajetos predefinidos.

**Figura 5** - Avaliação da área de circulação externa construída para pedestres

Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Segundo a Figura 5, as rotas 2 e 5 possuem calçadas construídas para a circulação externa de pedestres. As rotas 1, 3 e 4 possuem calçadas em algumas partes do caminho, significando que apresentam nível médio de acessibilidade. Todas as rotas são ao ar livre.

A Figura 6 representa a avaliação das linhas guia nos trajetos de circulação externa.

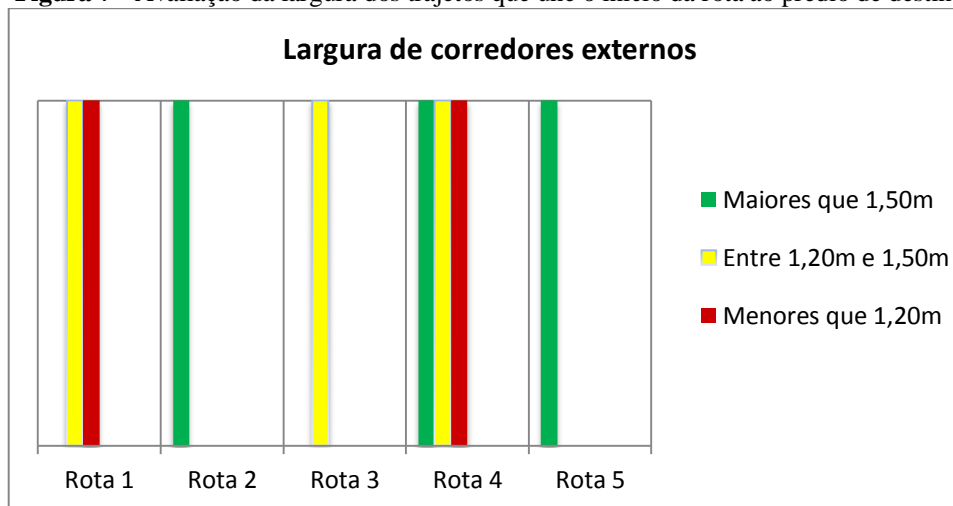
**Figura 6** - Avaliação do item linhas guia nos caminhos, calçadas ou corredores

Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Conforme se percebe na Figura 6, nenhuma das rotas é constituída de linhas guia, por isso são consideradas com acessibilidade ruim.

Na Figura 7, são representadas as larguras dos trajetos entre o ponto de início da rota e o ponto de chegada da mesma.

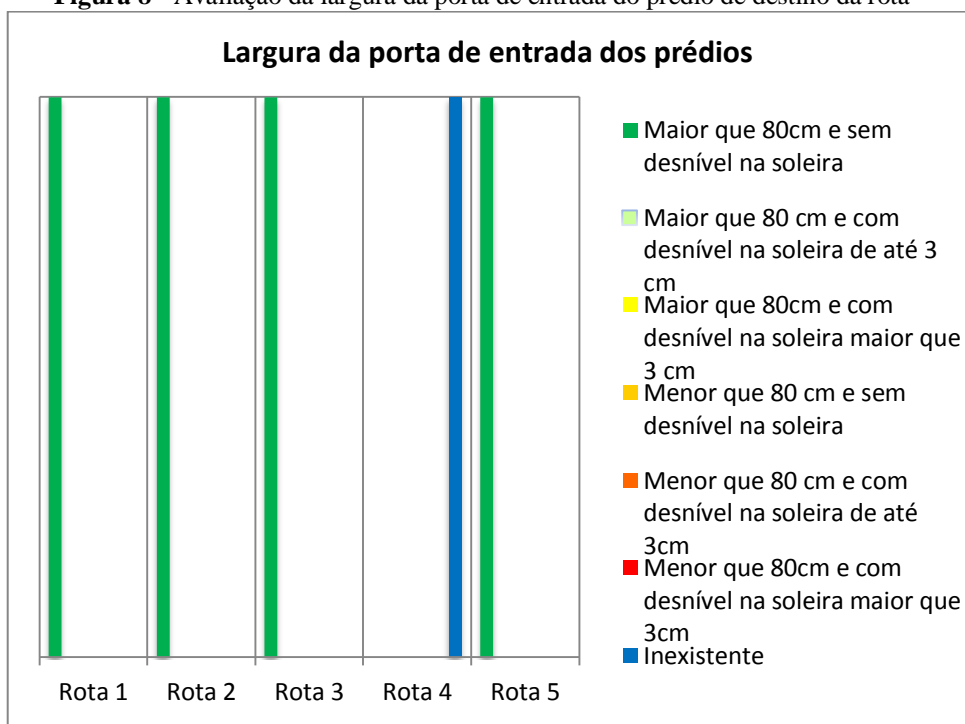
**Figura 7** - Avaliação da largura dos trajetos que une o início da rota ao prédio de destino



Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Conforme a Figura 7, as rotas 2 e 5 apresentaram acessibilidade boa, uma vez que possuem área de circulação maior que 1,50 m, possibilitando a circulação lado a lado, de duas pessoas em cadeiras de rodas, em todo o trajeto (ABNT, 2004). As rotas 1 e 4 apresentaram acessibilidade ruim, por possuírem área de circulação de largura variável, com alguns trechos do trajeto com largura inferior a 1,20 m, portanto, abaixo do recomendado. Essas duas rotas apresentaram trechos com largura inferior a 0,80 m, o que não permite o deslocamento de uma pessoa em cadeira de rodas. A rota 4 possui, em alguns trechos, largura entre 1,20 m e 1,50 m, o que configura acessibilidade média por permitir a circulação de um pedestre e um cadeirante, um ao lado do outro (ABNT, 2004).

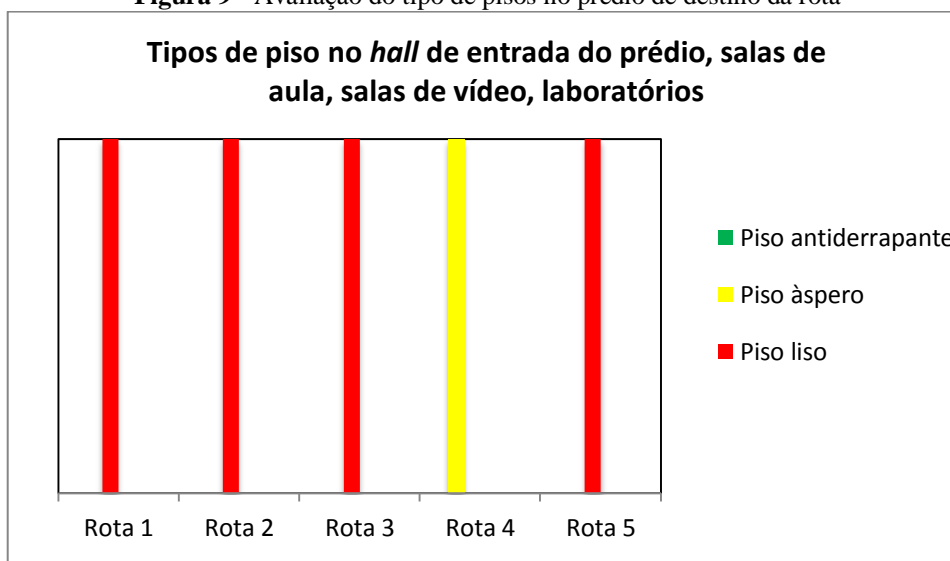
Na Figura 8 está especificada a largura das portas de entrada dos diversos prédios de destino de cada rota.

**Figura 8** - Avaliação da largura da porta de entrada do prédio de destino da rota

Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

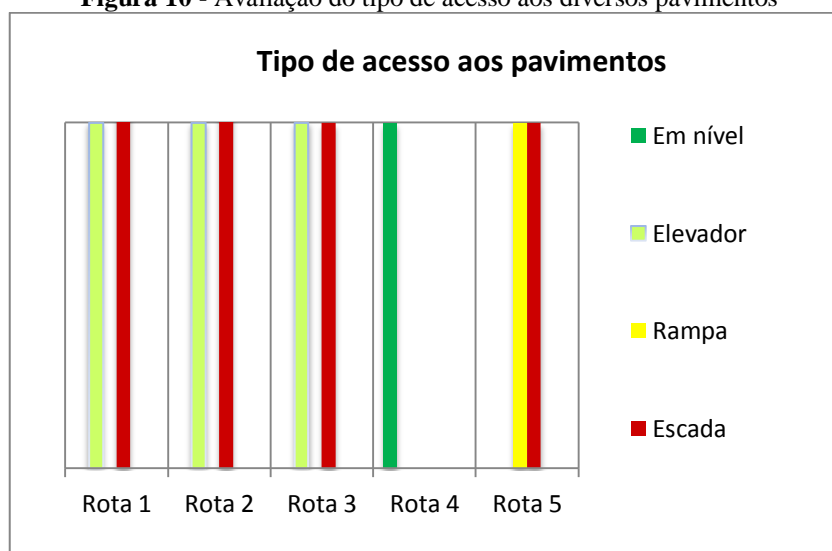
A Figura 8 permite observar que as rotas 1, 2, 3 e 5 possuem portas com largura superior a 80 cm e sem desnível na soleira, sendo consideradas mais acessíveis. A Rota 4 não possui porta de acesso para alunos, considerando que o aluno é atendido do lado de fora, em balcões de atendimento. Esses balcões de atendimento possuem altura de 1,16m (Coordenadoria de Matrícula) e 0,99 m (Coordenadoria de Controle Acadêmico) do piso. Conforme a NBR 9050 (ABNT, 2004, item 9.5.2.1), os balcões de atendimento devem ter, no máximo, 0,90 m do piso, avançando para fora.

Na Figura 9 são demonstrados os tipos de piso encontrados na parte interna de cada rota.

**Figura 9** - Avaliação do tipo de pisos no prédio de destino da rota

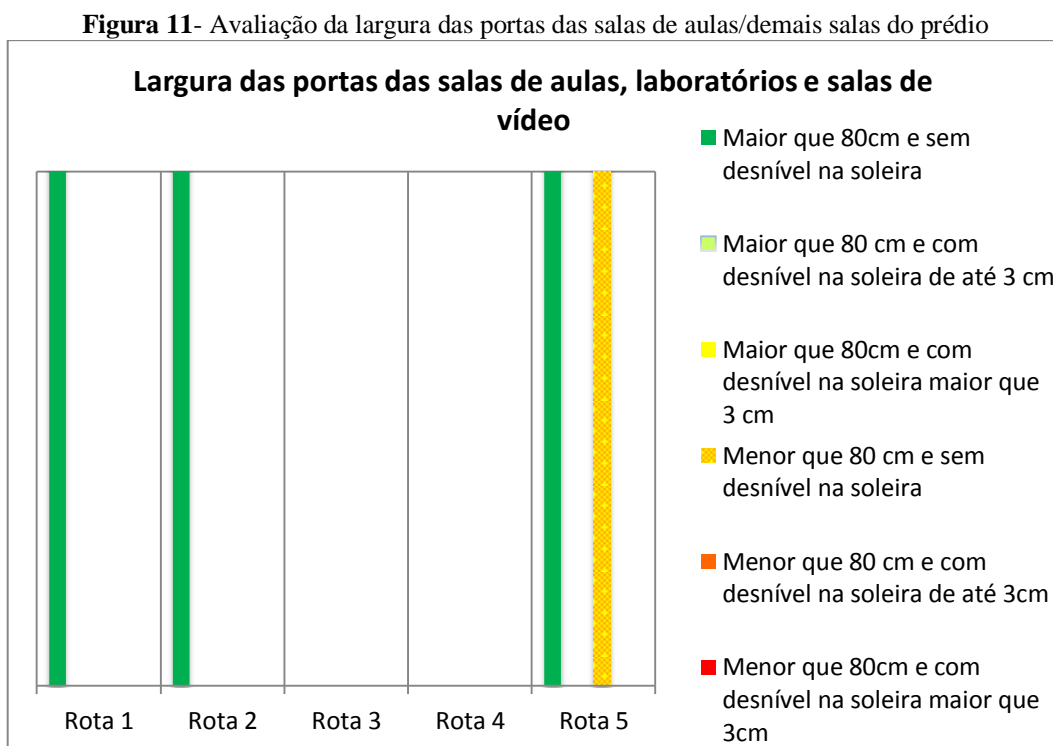
A Figura 9 mostra os tipos de piso encontrados nos prédios de destino das rotas. Como pode se observar, as rotas 1, 2, 3 e 5 apresentam piso do tipo liso, considerado perigoso, principalmente quando molhado. A rota 4 apresenta piso do tipo áspero, mais acessível que o piso liso, contudo, é preciso destacar que essa rota não considera o interior do CGA, mas somente a parte externa, onde ficam situados os balcões de atendimento anteriormente citados.

Na Figura 10 é possível identificar as opções existentes de acesso aos diversos pisos do prédio encontrado ao final de cada rota.

**Figura 10** - Avaliação do tipo de acesso aos diversos pavimentos

A Figura 10 mostra as possibilidades de acesso aos diversos pisos dos prédios de destino das rotas. As rotas 1 e 2 são constituídas por elevador e escada, sendo o elevador o elemento mais acessível que a rampa, e, a escada, o elemento com acessibilidade ruim. A rota 3 apresenta uma plataforma elevatória, também considerada com acessibilidade melhor que a da rampa, sendo permitida em edificações de uso público ou coletivo, conforme item 6.8.3.1. da NBR 9050 (ABNT, 2004). A rota 4 é constituída de um único piso térreo, portanto, sem necessidade de elevadores, rampas ou escadas, o que é considerado com acessibilidade boa. A rota 5 é provida de rampa e escada, sendo que a rampa possui uma acessibilidade de nível médio, portanto, mais acessível que a escada, que possui acessibilidade ruim.

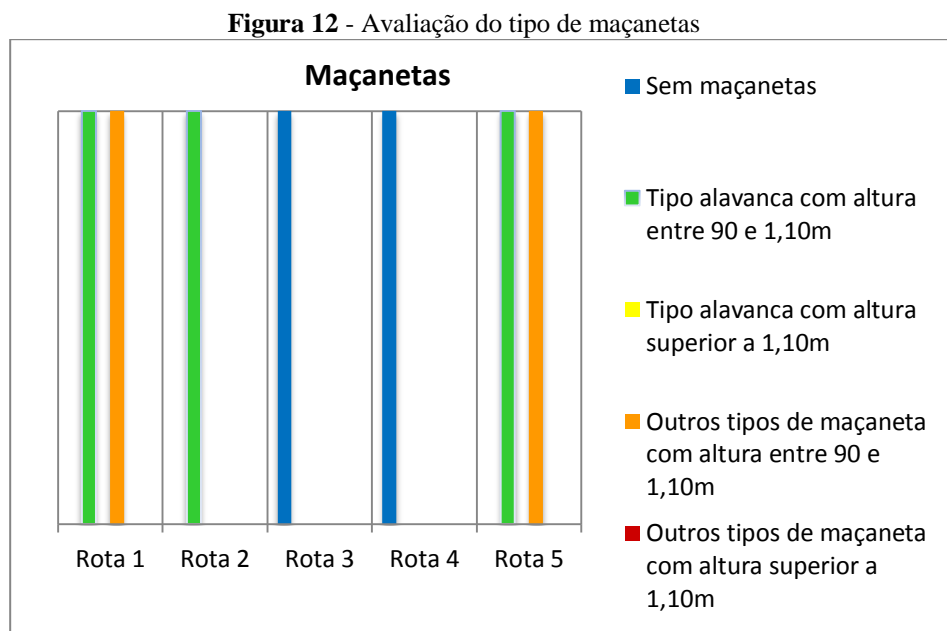
A Figura 11 apresenta a largura das portas das salas de aulas, incluindo laboratórios e salas de vídeo.



Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Conforme a Figura 11 pode-se observar que as portas das salas localizadas nas rotas 1, 2 e 5 possuem acessibilidade boa, por permitirem a transposição por uma pessoa em cadeira de rodas, porém, a rota 5 apresenta, ao mesmo tempo, salas com acessibilidade abaixo da média considerada boa, uma vez que não permite a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas. As rotas 3 e 4 não possuem salas de aula, laboratórios ou salas de vídeo. Todas as portas não possuem revestimento resistente a impactos, como recomendado (ABNT, 2004).

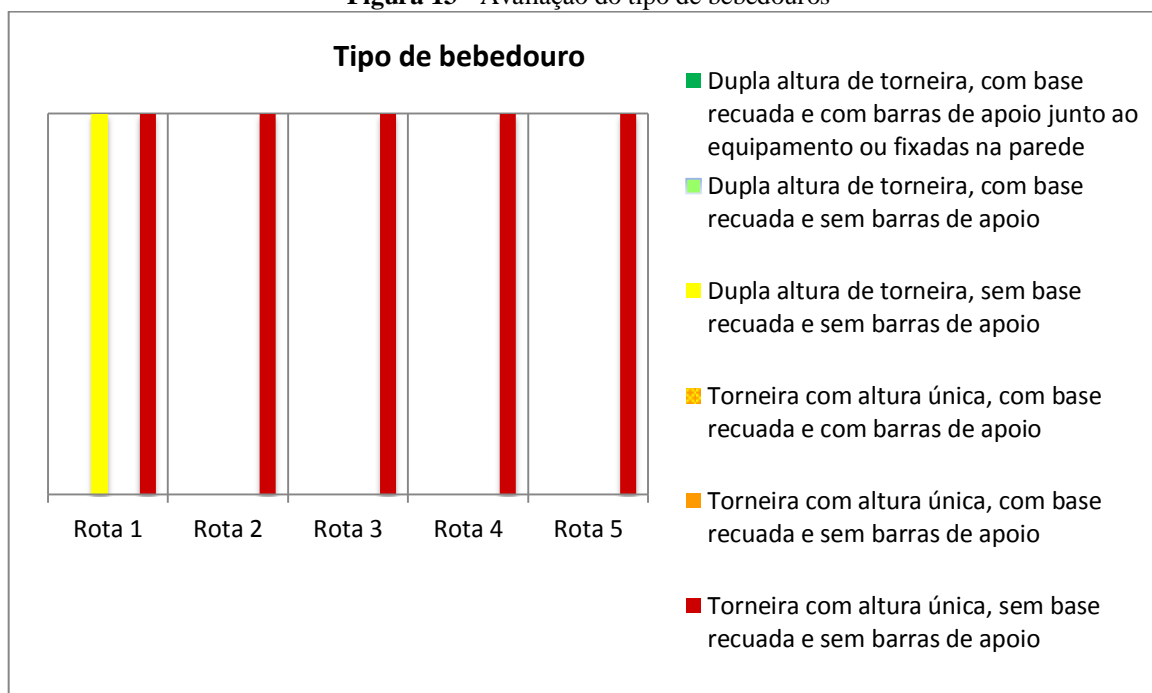
A Figura 12 especifica o tipo de maçanetas existente nas salas anteriormente citadas e a altura das mesmas.



Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

A Figura 12 mostra o nível de acessibilidade encontrado nas maçanetas das portas das salas de aula, sendo que as rotas 1 e 5 apresentam maçanetas com acessibilidade boa (tipo alavanca e com altura adequada), mas apresentam, também, maçanetas que possuem menor acessibilidade para manuseio (outros tipos que não alavanca, mas com altura adequada). Segundo o item 6.9.2.3 da NBR 9050 (ABNT, 2004), “As portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca, instaladas a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m.” A rota 2 possui maçanetas do tipo alavanca dispostas na altura recomendada, apresentando, portanto, acessibilidade boa. Nas rotas 3 e 4 não foram encontradas maçanetas e elas não possuem portas a serem manuseadas pelos alunos.

A Figura 13 apresenta a especificação dos tipos de bebedouros dispostos nas rotas.

**Figura 13** - Avaliação do tipo de bebedouros

Fonte: modelo criado por Corrêa, 2010.

Conforme a Figura 13, apenas uma rota possui um bebedouro com algum elemento de acessibilidade, ou seja, com dupla altura de torneira, mas sem base recuada e sem barras de apoio. Os demais bebedouros são do tipo que apresentam torneira com altura única, sem base recuada e sem barras de apoio, ou seja, nenhum elemento de acessibilidade. O maior problema identificado nesse item foi no prédio da Biblioteca, que possui um único bebedouro para os quatro pisos. Segundo a norma NBR 9050, deve ser respeitado o mínimo de um bebedouro por pavimento, sendo que 50% deverão ser acessíveis, (ABNT, 2004).

### 3.4 Permanência e inclusão – o sonho continua

Conforme demonstrado ao longo da pesquisa, este estudo partiu do pressuposto de que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior não tem sido acompanhado por uma reestruturação que possibilite a eles permanecerem na universidade. Essas pessoas continuam excluídas, apesar do que dizem as leis voltadas para a questão, as quais não possuem o poder de garantir o acesso ao conhecimento. O acesso ao conhecimento, no sentido de se apropriar do saber, depende do aluno em si, do seu esforço, da sua vontade, mas as instituições devem ser providas (e se proverem) das condições favoráveis a ele. Ao lado da necessidade de que a universidade seja acessível do ponto de vista arquitetônico e físico, faz-se mister, do mesmo

modo, “[...] uma prática pedagógica que otimize a aprendizagem e a garantia de uma formação universitária com as condições básicas de permanência e uma formação digna a estudantes com [...]” deficiência. (MOREIRA, 2004, p. 87-88).

É verdade que as leis dão as diretrizes, estabelecem as normas, os caminhos e a obrigação de se proceder a uma ação voltada àquele fim, no entanto, até que se consiga atingir os resultados almejados, são necessárias novas reformulações no modo de proceder. Tais reformulações dizem respeito às instituições universitárias. Guerreiro (2011, p. 25) observa que “[...] o aluno com deficiência tem direitos e as instituições de ensino superior têm que garanti-los integralmente [...]”. Assim, pode-se dizer que o aluno com deficiência tem direito a permanecer na escola e as instituições devem se adequar para recebê-los dignamente, tal como uma obrigação.

Dessa forma, conforme entendimento de Guerreiro (2011, p. 24-25. Itálicos no original) a reestruturação da universidade deve “[...] proporcionar uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa”, sem perder de vista o aluno com deficiência. Para a autora, quando se fala em acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, a referência não se restringe somente a “[...] construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional” (GUERREIRO, 2011, p. 24). Deve haver um conjunto de modificações e adaptações e novas práticas no fazer, que sejam capazes de proporcionar ao aluno com deficiência, recém-chegado a esse nível educacional, condições de aprendizado/conhecimento.

Assim, este tópico apresenta a discussão de alguns pontos fundamentais, os quais deveriam ser reestruturados, sempre, de forma a fornecer subsídios para uma efetiva situação de inclusão na universidade, uma vez que os números e as ações demonstram uma perpetuação da invisibilidade do alunado da educação especial nesta instituição, segundo se observou neste estudo.

### **3.4.1 Acessibilidade pedagógica**

Como discutido anteriormente, a acessibilidade física ou arquitetônica é requisito para que a inclusão aconteça, mas não é a única exigência para que alunos com deficiência tenham

condições de ingresso e permanência na universidade. Ao seu lado, a acessibilidade pedagógica também se constitui como requisito fundamental.

Para Moreira (2004), a prática pedagógica é o elemento fundamental que vai garantir a permanência dos alunos com deficiência nos cursos superiores. A autora considera que a prática na sala de aula é fator preponderante para que o aluno permaneça na universidade até a conclusão do curso.

A autora, ao expor a situação encontrada no início da implementação de ações inclusivas na UFPR, apontou que um caminho a ser seguido pela universidade é “[...] rever suas posturas e tomar decisões e encaminhamento que ultrapassem a rigidez de idéias e posições, muitas vezes fundamentadas em valores tradicionais e estanques.” (MOREIRA, 2004, p. 48). Em outras palavras, é preciso inovar de modo a atender às necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência.

Um lugar onde se produz conhecimento e se transmite saber é um local em que as trocas são internalizadas, produzidas e transmitidas. A universidade, cuja finalidade é justamente produzir conhecimento e transmitir o saber, possibilita aos diferentes a possibilidade de efetuar trocas significativas, é um local onde há a possibilidade de inclusão. No entanto, o esforço para que isso aconteça não deve ser unilateral.

Quando o aluno com deficiência chega à universidade, ele já enfrentou inúmeras situações decorrentes de sua deficiência, constrangedoras, preconceituosas e estigmatizantes nos níveis educacionais anteriores. Assim, ele carrega como bagagem “[...] um acúmulo de vivências relacionadas as suas especificidades para aprender que deve ser conhecido e considerado pelos professores.” (MOREIRA, 2005, p. 11). Para a autora, o próprio aluno pode mostrar os caminhos que ele precisa para viver os anos na universidade de modo mais inclusivo.

Contrariando essa expectativa, na prática, as entrevistas ora realizadas revelaram que o professor, muitas vezes, sente-se desconfortável ao falar do assunto, demonstra desconhecer a forma como melhor abordar o aluno, e apresenta pouca motivação para se adaptar às necessidades impostas pela chegada do aluno com deficiência à universidade. Ficou evidente entre os coordenadores entrevistados a dificuldade de identificar as deficiências e quais alunos se constituem como público alvo da educação especial. As entrevistas sugerem que as dificuldades são decorrentes da pouca experiência que os docentes possuem com esse alunado.

Comumente, o que acontece na educação básica se repete na educação superior, e isso

foi possível ser constatado quando alguns professores entrevistados afirmaram que não se sentem preparados para trabalharem com esse novo alunado que adentra a universidade. Nesse sentido, Moreira (2007, p. 268-269) observa que,

Os professores que estão atuando na educação básica apontam para muitas dificuldades enfrentadas na sala de aula para trabalhar adequadamente com aluno com NEE. Dificuldades essas oriundas de uma formação inicial que não proporcionou subsídios básicos acerca das NEE, da inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada, da precária infraestrutura física, material e de pessoal das escolas para receberem esse alunado e da própria concepção de deficiência presente na educação. Todavia, este também é o contexto enfrentado pelos professores universitários ao receberem esses alunos, visto que as universidades apresentam uma realidade muito similar a das escolas de educação básica quando se trata dessa demanda.

Apropriando, momentaneamente, das recomendações da educação básica, é possível citar a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que assegura “[...] os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade [...]”. (BRASIL, 2001b, p. 1). Nesse sentido, se essas normas, que foram pensadas para aplicação na educação básica, forem transpostas para o ensino superior, a própria instituição - entendendo-se aqui os professores/coordenadores/gestores, que em contato com o aluno avaliarem a “necessidade” -, poderia tomar a iniciativa em busca de apoio ao discente, pois, ainda tomando por base a resolução acima, temos que,

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por **uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais**, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001b, p. 1, grifos da pesquisadora).

Rocha e Miranda (2007) observam que o nível de satisfação dos alunos com deficiência em processos seletivos é bom, porém, em relação à permanência dos mesmos na universidade, isso não se repete. Segundo as autoras, “[...] a permanência do aluno com deficiência na instituição tem sido exclusivamente, promovida, através da sensibilização de professores, coordenadores de curso, e da família.” O estudo realizado pelas autoras evidenciou, ainda, que as dificuldades são decorrentes “[...] da carência das condições materiais e, principalmente do despreparo dos professores para a interação com as suas necessidades [...]”. (ROCHA; MIRANDA, 2007, p. 3).

Estudos evidenciam a necessidade de a universidade pensar políticas de permanência

desse alunado e promover ações que minimizem a dificuldade de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Rocha e Miranda (2007) entendem que é preciso investir na qualificação de professores, para que se efetive uma universidade inclusiva, de modo que o aluno com deficiência tenha a possibilidade de permanecer na universidade.

### **3.4.1.1 Acessibilidade pedagógica e permanência – o institucionalizado**

A acessibilidade pedagógica é um ponto importante a se considerar quando se fala no aluno com deficiência matriculado em um curso de graduação. Moreira (2004, p. 75) adverte que “A falta de recursos e apoios didático-pedagógicos e tecnológicos também pode ser considerada como grande entrave à acessibilidade e à própria formação desses alunos e dessas alunas na universidade.” A autora ressalta, na mesma obra, a necessidade de se garantir as condições de ingresso e de permanência para que se efetive “[...] a real inclusão de estudantes [...] na universidade” (MOREIRA, 2004, p.68). Complementando, ela observa que “A universidade, em especial a pública, tem o compromisso social e acadêmico de renovar constantemente seu papel, no sentido de repensar um acesso mais democrático e de garantir permanência a todos os estudantes.” (MOREIRA, 2004, p. 68).

Ferrari e Sekkel (2007, p. 645) destacam a importância de “[...] considerar que, se o ingresso de tal aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades.” Novamente, entra em cena uma universidade que deve disponibilizar apoio e recursos capazes de possibilitar que o aluno com deficiência sinta atenuada a sua desigualdade e tenha possibilidade de ali permanecer até a conclusão de seu curso de graduação.

Diante do exposto, fica evidente que as instituições universitárias devem promover as condições de permanência para os alunos com deficiência, do mesmo modo como tem sido feito para os demais alunos. Tais condições devem ser pensadas institucionalmente, de modo a atenderem às necessidades daquele alunado, sem lhe causar constrangimento ou prejuízo. Ao coletar dados a respeito da permanência do aluno com deficiência na instituição pesquisada, no CGA foi repassada a informação de que, a partir do mês de novembro de 2012, havia sido acrescentado o item 3 no RGCG, que dispõe sobre o tratamento excepcional que seria dado aos alunos com deficiência a partir de então. Segundo a informação, a partir daquela data os alunos com deficiência na UFG estariam assistidos em suas necessidades ou

dificuldades acadêmicas e pedagógicas.

De posse da informação, o documento disponível no *site* da universidade possibilitou sua análise. O documento aponta, com muita clareza, o tratamento a ser dispensado aos estudantes com problemas de saúde temporários. Além do que, o referido item 3 faz parte do RGCG da universidade desde o ano de 2002, quando o CONSUNI, através da Resolução 06/2002 (UFG, 2002), aprovou tal regulamento. O documento não apresentou nenhuma novidade, mas evidenciou o desconhecimento que se tem das próprias normas institucionais.

Merece destaque observar que o Manual do Estudante de Graduação da UFG de 2004 já trazia essas mesmas determinações a serem observadas. O documento mencionado não apresenta nenhuma novidade em relação ao aluno com deficiência, trazendo o procedimento a ser adotado em caso de compensação de aulas ao aluno impossibilitado de comparecer às atividades acadêmicas. O aluno com deficiência quer ter o direito de comparecer (e acompanhar) as atividades acadêmicas, como qualquer outro aluno. O referido documento, na página 32, aponta para a possibilidade de conceder “[...] tratamento excepcional no processo de ensino-aprendizagem [...] ao estudante com necessidades educativas especiais” (UFG, 2012b), não mencionando nada que induza ao entendimento de que o aluno com deficiência tenha sido contemplado recentemente.

O que está contemplado no RGCG não esclarece o docente, nem o discente, nem o gestor, a respeito das prerrogativas a serem concedidas ao aluno que necessite de algum apoio ou recurso especial. A análise do Manual do Estudante, ou Guia Acadêmico ou Guia do Estudante UFG, conforme é chamado a cada ano, demonstrou que o aluno com deficiência não goza de nenhum expediente institucional, que promova a sua inclusão como um direito, de maneira inquestionável. Se não está prescrito, se depende de análise e parecer, o atendimento à especificidade do aluno fica à mercê da vontade daquelas pessoas que representam a instituição, em cada setor.

Para minimizar a insegurança vivida pelos docentes da instituição, alguns dos entrevistados manifestaram o desejo de participarem de treinamentos, receberem apoio especializado, participarem de discussões a respeito desse tema, pois reconhecem a importância de acolher o aluno com deficiência, sentem necessidade de ter “[...] um momento [...] para conversar sobre isso [...] a universidade como um todo [...]”. (C-Clara).

Conforme Moreira (2004, p. 47), ao detectar em seus estudos semelhantes dificuldades, a UFPR se mobilizou, e, assim, entre os anos de 1996 e 2001 foram realizados “[...] mais de 60 encontros, entre palestras, reuniões e minicursos [...]” com a comunidade

universitária, no intuito de esclarecer e informar sobre essa temática.

Nesse sentido, é pertinente observar que, em 2012, o NEPEIN e o Observatório Catalano de Educação Especial<sup>38</sup>, juntamente com o Programa de Mestrado em Educação/CAC/UFG, realizaram o I Congresso Nacional de Educação Especial do *Campus Catalão* (I CONEESPI), convidando todos os cursos que quisessem sugerir palestras, ofertar minicursos, e participar das atividades programadas.

Entre mais de duzentos professores lotados no CAC, excetuando-se professores do Departamento de Educação, pouco mais de dez professores (de outros cursos) compareceram ao evento. Para um coordenador de curso ou chefe de departamento que tenha um aluno com deficiência em seu curso (ou que posse vir a ter), o evento se configurava como oportunidade para discutir a temática. Importante ressaltar que estiveram presentes no evento, na condição de palestrantes, pesquisadores externos à instituição, cuja competência é reconhecida por todo o país, além, é claro, de palestrantes da própria instituição, com idêntica competência.

A insegurança dos docentes quanto à presença deste alunado é perceptível no decorrer da pesquisa, tanto por meio da análise dos documentos, quanto da análise das entrevistas. Diversos documentos foram recolhidos, os quais solicitavam informações a respeito da exigência de oferta da disciplina Libras, seja nos cursos de licenciaturas ou nos demais cursos, como disciplina de núcleo livre. As entrevistas também evidenciaram a escassez de professores da referida disciplina, dificultando, inclusive, a integralização curricular dos alunos concluintes das licenciaturas.

Segundo o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, para atender à demanda da disciplina de Libras no CAC foi necessário “[...] usar os 20% da possibilidade de oferta de curso EAD<sup>39</sup>. Não julgo um sistema ideal que nós tenhamos direto no quadro, professores que estejam numa política paliativa e temporária [...]” (N-João).

Em outra situação, também ocorrida no CAC, um professor de Libras concursado foi contratado e não estava dando aulas em decorrência da ausência de um intérprete, uma vez que o mesmo é surdo. Segundo o docente responsável pelo curso em que esse professor ministraria disciplinas, ele estava recebendo seu salário, no entanto, a oferta da disciplina foi cancelada até que fosse contratado um intérprete-tradutor de Libras. Ressalta-se, aqui, que a

---

<sup>38</sup> Grupo de Pesquisa do CAC/UFG, vinculado às atividades do Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP). O ONEESP, por sua vez é um Projeto de Pesquisa envolvendo pesquisadores nacionais da área de Educação Especial, sob a coordenação da Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>39</sup> Educação à Distância.

presença do tradutor e intérprete de língua de sinais nas atividades acadêmicas é considerada requisito mínimo de acessibilidade pela Portaria 3.284 (BRASIL, 2003) e pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005b).

As entrevistas demonstraram que alguns alunos necessitam de atenção especial, de recurso especial. Em relação a isso, um dos docentes entrevistados informou que no seu curso há um aluno/monitor, disponibilizado pela instituição, para acompanhar o aluno com deficiência:

Da metade até o final do segundo semestre letivo de 2012, ele conta com o apoio de um monitor que o auxilia durante as aulas de duas de suas disciplinas [...]. Em relação à disciplina [...], o monitor também o auxilia tirando as dúvidas em horários fora da sala de aula. (C-Antônio).

Esse docente entende que a monitoria não atende à necessidade do aluno com deficiência de maneira definitiva, mas que é uma alternativa temporária, conforme explica,

A monitoria da forma como foi criada para acompanhar o aluno tem sido apenas um paliativo. Com a inserção, cada vez maior, de alunos apresentando algum tipo de deficiência, a Universidade tem que criar condições que os auxiliem na tentativa de minimizar as dificuldades impostas por suas específicas deficiências. Estas condições têm que ser algo que acompanhe o deficiente durante todo o seu curso. (C-Antônio).

Na procura por documentos arquivados na instituição que tratassem de alunos com deficiência, foram localizados dois memorandos em que coordenadores de cursos solicitavam à UFG, por intermédio do setor responsável pela matrícula e acompanhamento acadêmico dos alunos, alguns recursos para esses alunos. A demanda verificada se constituía em um “[...] instrumento de leitura [...]” ou “[...] leitor [...] para aluno com deficiência visual” e um “[...] intérprete [...] para a sala de aula e [...] atendimento extra classe [...]” para dois discentes surdos. Um desses recursos, o instrumento de leitura ou leitor, segundo informação obtida junto ao coordenador do curso no qual o aluno estava matriculado, nunca fora viabilizado. De acordo com o coordenador do curso,

Fizeram aqueles trâmites burocráticos, solicitamos monitor e tudo mais e [o discente] preencheu uma declaração, só que não foi atendido, porque foi correndo o tempo e acabou o semestre. Não veio nenhum monitor para ajudar. O motivo, realmente, eu não sei por quê. (C-Luís)

Os relatos acima apontam para demonstrações evidentes da invisibilidade do aluno com deficiência, que, ao lado da falta de sensibilidade, constituem o que se chama de

[ausência] de acessibilidade atitudinal.

### 3.4.2 Acessibilidade atitudinal - estigma e preconceito

A acessibilidade atitudinal se constitui na aceitação e tolerância à diversidade/diferença, no sentido de possibilitar a interação, sem restrições, entre as pessoas. Neste estudo, a acessibilidade atitudinal se relaciona à atitude que se tem na presença do aluno com deficiência na universidade, que pode gerar sentimentos como estigma, preconceito, discriminação e estereótipos, conforme observa Amaral (1994). A barreira atitudinal costuma excluir as pessoas do convívio em sociedade, por meio de atitudes preconceituosas, estereotipadas e estigmatizantes.

Amaral (1992, p.5) esclarece que “O preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento” (o pré-conceito), que, em relação à deficiência, “[...] pode ser uma aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente”. Para a autora, “O estereótipo é a concretização de um julgamento qualitativo, baseado nesse preconceito [...]”, que também pode anteceder à experiência pessoal, ou seja, no pré-conceito. Em relação à deficiência, o estereótipo pode estar representado, conforme a autora, em argumentos como: “[...] o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso, é revoltado...”.

Com relação ao pré-conceito, que é anterior ao conhecimento, Amaral (1992, p. 5), sublinha que “[...] o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência [...]”.

Ainda conforme Amaral (1994), o estigma é um fenômeno decorrente das relações entre as pessoas, que, em um gesto de “des-humanidade” (grifo da autora), leva a atitudes de discriminação e segregação.

Dessa forma, pode-se dizer que estigma e preconceito são sentimentos por vezes encontrados nas relações em que estejam incluídas as chamadas minorias, os marginalizados, os diferentes. Nessas relações não é raro estarem incluídos alunos com deficiência. Conforme Amaral (1994, p.265), “[...] a reação frente à diferença [...]” predispõe a “[...] atitudes preconceituosas (desfavoráveis), gerando, ou mantendo, estereótipos e estigma.”

A questão do preconceito também está presente quando se discute educação inclusiva. Amaral (1998, p. 12) observa que o preconceito e a discriminação pela qual passa as pessoas com deficiência as impede “[...] de vivenciar não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância”. Em relação ao ensino superior, Ferrari e Sekkel

(2007, p. 643) observam que “[...] iniciativas isoladas buscam subsidiar a ação dos professores e incentivar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” nas instituições. Para as autoras, tanto no ensino superior, como nos demais níveis de ensino, deve-se “[...] assumir o debate proposto a partir da inclusão, para repensar modelos e objetivos educacionais [...]” (FERRARI, SEKKEL, 2007, p. 643), que possibilitem a permanência do aluno com deficiência na escola.

A análise das entrevistas possibilitou identificar situações que demonstraram a existência de preconceito e estigma frente aos alunos com deficiência. Em resposta à questão norteadora sobre atualização para trabalhar com alunos com deficiência, uma fala, em especial, denotou situação de medo, o que, segundo Amaral (1994), subsidia atitudes preconceituosas: “[...] nós vamos ter uma quantidade muito grande de alunos aqui e aí eu vou ter esse aluno (com deficiência) junto com aluno normal. Quem vai sair prejudicado? O aluno normal.” (D-Pedro). No entanto, preconceito e estigma superados, estudos têm demonstrado que a inserção do aluno com deficiência em sala de aula regular estimula a compreensão e a solidariedade entre os alunos. Segundo Rosa, Almeida e Teixeira (2011, p. 4) “[...] a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.”

Situações semelhantes à identificada na presente pesquisa foram observadas por Ferrari e Sekkel (2007). Em seu estudo, as autoras observam que o medo demonstrado “[...] de que a presença de alunos com deficiência possa diminuir o rendimento escolar da turma é muito presente no imaginário [...] de professores na educação básica [...]”, e a tendência, segundo elas, é que o mesmo sentimento se repita na universidade (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 643). Para as autoras, essa questão indica a existência de preconceito. Desta feita, se está sendo identificado, deixa de ser uma tendência, passando a se tornar uma realidade. A questão do preconceito na sala de aula universitária é, portanto, uma realidade.

“As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias [...]”, conforme argumentam Ferrari e Sekkel (2007). Segundo as autoras (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642), “[...] os alunos marginalmente incluídos tornam-se dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção mesmo diante de sucessivas retenções nas disciplinas.”

Então, se por um lado, a universidade não está preparada para receber o aluno com deficiência, demonstrando a existência do preconceito, existem também situações de inexistência de preconceito. Nesse sentido, um departamento de curso no CAC se organizou com a preocupação de não dar aulas de costas para os alunos, uma vez que, na sala, havia um

discente com deficiência auditiva.

Foi possível perceber nas entrevistas manifestações contraditórias entre os docentes, com relação à qualidade dos profissionais que estão se formando nas IES. Alguns deles se mostraram preocupados, por entenderem, que o processo inclusivo diminui a qualidade do que está sendo ensinado, o que sugere existência de preconceito.

Percebeu-se, também, existência de estigma e preconceito, em discursos que denotaram impossibilidade para que alunos com deficiência se inscrevam ao processo seletivo, pois alguns cursos são considerados “muito sérios” (grifo da pesquisadora), podendo causar graves danos, quando mal feito. Ferrari e Sekkel (2007, p. 646) observam que “A questão da certificação para o exercício profissional se coloca como central para a tomada de decisão com relação à elegibilidade do alunado dos cursos. Pode um aluno cego se tornar um cirurgião? Talvez não, mas isso não o impede de ser médico.” Ainda complementando seu ponto de vista, elas argumentam que o próprio vestibular já é seletivo.

Demonstrando a equiparação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, um dos alunos, cuja presença no curso não foi contabilizada pelo respectivo entrevistado como aluno com deficiência, mas que fora identificado junto à comunidade acadêmica, colou grau e foi aprovado em concurso para professor. Segundo informações obtidas, além daquelas informadas pelo respectivo coordenador, foi somente no decorrer do curso que a família do aluno reconheceu sua deficiência.

Alguns entrevistados relataram que, em sua relação de alunos, existe o aluno que tem uma deficiência física, e que essa deficiência não o priva de realizar as atividades acadêmicas no mesmo patamar de qualidade (e facilidade) que os demais alunos. Um deles disse: “Na verdade, a deficiência que [...] tem não está associada com nenhum outro requerimento especial”. (D-Iron).

Uma vez que haja sensibilidade para lidar com as demandas existentes, de forma a transferir todas as atividades de uma turma para uma sala no térreo, fornecer uma prova ampliada, e outras ações informadas pelos entrevistados, pode-se concluir que algumas situações podem ser consideradas corriqueiras para o processo de inclusão.

A análise das entrevistas possibilitou constatar que o procedimento para atendimento às necessidades dos alunos não é uniforme em todos os cursos e a todas as deficiências, e isso pode ser confirmado pelo fato de que duas situações para uma mesma deficiência foi identificada: alunos com deficiência visual conseguiram monitor para acompanhá-los em determinado curso e alunos com a mesma deficiência (e a mesma necessidade) não foram

atendidos ao solicitarem atendimento especial em outro curso. Não foi possível identificar no estudo, se as divergências seriam causadas por problemas de encaminhamento, ou se haveria outro motivo oculto.

Com tudo isso, pode-se inferir que, em algumas situações relatadas, foi possível identificar indícios de preconceito e estigma, em relação aos alunos com deficiência.

### **3.4.3 Avanços e dificuldades da inclusão – interpretação dos resultados**

As dificuldades encontradas no processo de inclusão vão além dos editais de ingresso, da acessibilidade física, da acessibilidade pedagógica, da acessibilidade atitudinal ou do preconceito verificado no interior da universidade. Por vezes, as dificuldades estão relacionadas à burocracia existente na instituição e ao atendimento às demandas surgidas no dia a dia; ou estão relacionadas à falta de dados relativos a alunos com deficiência e à prática pedagógica; ou, ainda, ao descaso frente a pesquisadores do *campus*.

Foi possível perceber, desde o início da pesquisa, empecilhos decorrentes das dificuldades com a localização de documentação de arquivo, ou mesmo, disponibilidade de pessoal. Essas dificuldades podem ser atribuídas a duas situações. A primeira motivada pela recente criação do setor de arquivo que ainda está se estruturando no CAC, com o trabalho de arquivista, que teve sua nomeação decorrente do Programa de Expansão. A segunda situação é decorrente da distância entre o CAC e a sede da UFG, que fica em Goiânia, o que causa algumas dificuldades de âmbito administrativo, logístico, entre outras. O CAC acaba sendo um apêndice da UFG sede, diferentemente das unidades localizadas na cidade de Goiânia.

Dificuldades também foram identificadas ao analisar os números referentes aos alunos com deficiência matriculados, pois as informações foram consideradas incipientes e pouco “confiáveis”, no sentido de não representarem, com fidedignidade, a realidade. Segundo informações obtidas tanto no CGA quanto em algumas entrevistas com os docentes, no momento da matrícula as unidades não têm informações sobre os alunos com deficiência. Esses alunos efetuam suas matrículas normalmente, como todos os outros. Ele pode se identificar, se quiser, como aluno com deficiência, mas não há nenhum mecanismo que o induza a isso. Assim, as informações sobre quantidade de alunos com deficiência e os tipos de deficiência acabam não sendo definitivas.

Santos (2013, p. 179), ao realizar a sua coleta de dados no ano de 2011, não conseguiu, no Núcleo de Acessibilidade, a informação sobre a quantidade de alunos com

deficiência matriculados na UFG. Segundo a autora, somente “[...] em 2012, foi informada que o Núcleo de Acessibilidade já tinha a listagem completa dos alunos com deficiência matriculados no 1º semestre de 2012”. De igual modo, no presente estudo, a listagem recebida do mesmo Núcleo de Acessibilidade contava, em 2012-1, com dez alunos com deficiência matriculados, sendo dois deles evadidos. Em 2012-2, os números permaneceram inalterados – com dez alunos -, segundo as informações recebidas por e-mail, contendo uma nova listagem. Até aqui, nenhum problema, tendo em vista que o CAC não realiza vestibular no meio do ano.

Contudo, apesar das informações apresentarem dez alunos com deficiência matriculados, após realizar as entrevistas com os coordenadores e chefes de departamentos, foi possível identificar dezesseis alunos com deficiência matriculados no CAC. Para além dessas informações, foi possível identificar, ainda, mais cinco alunos com deficiência pesquisando de sala em sala ou conversando com professores e outros servidores da instituição. Em um único curso, houve a identificação de outros dois alunos com deficiência, regularmente matriculados.

Comparando-se os números informados pelo Núcleo de Acessibilidade e os números verificados no *lócus* da pesquisa, tem-se uma variação de cinquenta por cento de distorção, conforme Quadro 18.

**Quadro 18** - Tipos de deficiências encontradas no CAC por informante - 2012

<b>Tipos de deficiência</b>	<b>Núcleo de Acessibilidade</b>	<b>Entrevistas com docentes</b>	<b>Comunidade Acadêmica</b>
<i>Visual</i>	3	4	1
<i>Baixa Visão</i>	-	1	-
<i>Física/Motora</i>	4	6	2
<i>Auditiva</i>	-	1	1
<i>Outras deficiências/não especificadas</i>	3	4	1
<b>TOTAL</b>	10	16	(+ 5)

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

Na análise do Quadro 18, percebe-se que, de dez alunos com deficiência identificados no processo seletivo (autodeclarados), ao final da presente pesquisa esse total subiu para vinte e um alunos regularmente matriculados no *campus*.

Conforme demonstrado no subitem 3.1 desta pesquisa, a partir do processo seletivo

2009-1 (edital 081/2008) todos os candidatos com deficiência devem se autodeclarar aluno com deficiência, no entanto, esse fato não acontece, talvez, em decorrência de não conhecerem a íntegra dos editais. Sem a identificação do aluno que apresente alguma necessidade específica, a questão da permanência com qualidade no ensino superior pode ficar prejudicada.

Ainda, podendo ser considerada como uma dificuldade da inclusão na UFG, e assim, por consequência, no CAC, segundo observações do coordenador do Núcleo de Acessibilidade/UFG, os alunos com deficiência, de um modo geral, apresentavam certa resistência para estudarem na instituição, que não era vista, por eles próprios, como uma instituição inclusiva. Segundo o coordenador, somente após muitas reuniões e um trabalho sério junto a outras instituições que possuíam núcleos de apoio a inclusão, esse alunado foi se dirigindo à UFG, passando de doze para mais de cento e trinta alunos matriculados.

Quanto aos avanços, a existência de políticas de inclusão, conforme as leis aqui mencionadas podem ser consideradas avanços da inclusão, pois estabelecem novas condutas para o acolhimento aos alunos com deficiência. No entanto, se ponderar que essas políticas nem sempre são observadas e postas em prática, elas passam a se tornar uma dificuldade quando analisadas em cada contexto específico. Assim, na inexistência de avanços, pode-se dizer que a Universidade, mesmo amparada por leis inclusivas, permanece estagnada frente às novas demandas que a inclusão apresenta, evidenciando que é preciso se modificar e modificar sua prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com o objetivo de compreender de que forma tem se dado o processo de inclusão de alunos com deficiência no CAC, partindo da hipótese de que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior não tem sido acompanhado por uma reestruturação que possibilite a eles permanecerem na universidade. Dessa forma, foi traçada uma visão da constituição do CAC, enquanto um *campus* localizado no interior do Estado, vinculado a uma Universidade da qual dista 250 km, e com uma estrutura (física e de pessoal) ainda em fase de construção e consolidação.

Por entender que o acesso desses alunos com deficiência representa um marco no crescimento e estruturação de qualquer instituição (pública ou privada), ficou delineado, como objetivo geral da pesquisa, analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência no que se refere ao acesso e permanência, até que estes concluam o curso de graduação - modalidade presencial, no qual se matricularam. Procurou-se analisar se havia políticas de inclusão implementadas na instituição, e quais seriam elas. Essa análise foi construída paulatinamente, tendo como suporte de pesquisa um *corpus* composto por documentos oficiais relacionados à inclusão no ensino superior e também entrevistas que funcionaram como um complemento e uma forma de equiparação da legislação com a realidade das universidades, especificamente, a realidade encontrada no *campus* da UFG em Catalão.

A título de complementação do estudo, foi aplicado um protocolo de acessibilidade no referido *campus*, com o fim de identificar possíveis barreiras à permanência desses alunos na instituição. Além disso, esse protocolo pode servir também como um instrumento para subsidiar a gestão do CAC, ou de qualquer outra instituição, que queira se adaptar conforme estabelece os critérios do desenho universal.

Para responder ao objetivo geral, foram estabelecidos recortes ao longo da legislação e das entrevistas, de forma que foi possível identificar as diretrizes que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência na UFG, descrever as políticas implementadas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no *campus* da UFG em Catalão e mapear os avanços e dificuldades da inclusão no *campus* da UFG em Catalão, no período de 2003 a 2012.

Foram as questões de pesquisa que suscitaram as reflexões e possibilitaram constatar, durante o desenvolvimento do estudo, que, desde o início da criação do CAC, tudo que ali foi instituído se deu em decorrência de envolvimento e disposição dos servidores locais, dos

governantes municipais, estaduais, da própria UFG e do governo federal. As conquistas do CAC, ao longo dos anos, foram acontecendo de maneira arranjada, para atender a uma ou outra demanda urgente, sem muito planejamento e com pouco recurso disponível. Em todo o país, as universidades públicas federais enfrentam dificuldades decorrentes da escassez de recursos, e, mesmo com o processo de expansão que vem se desenvolvendo desde o Governo Lula, a escassez de recursos ainda é sentida na comunidade universitária. Os recursos, quando recebidos, possuem aplicação específica, com rubricas predeterminadas, dificultando o seu uso em outras finalidades porventura surgidas. Isso faz com que as demandas fiquem limitadas.

Se, desde sua criação, o CAC conta com a ajuda de terceiros, externos à UFG, porém simpatizantes com sua missão, para avançar e permanecer atuando como uma instituição transmissora de saber e conhecimento, não tem sido diferente com o processo de inclusão, o qual também precisa avançar para receber esse novo alunado. O processo de inclusão apresenta, com a chegada dos alunos com deficiência, a exigência de novas ações, novas demandas, novos encaminhamentos, que vão desde adaptações físicas na universidade, que viabilizem o direito de ir e vir das pessoas com relativa autonomia, até questões pedagógicas e atitudinais em sala de aula e na universidade de modo geral.

Ao final desse estudo, foi possível concluir, ainda que de forma otimista, que a UFG está procurando se tornar uma universidade voltada à inclusão de alunos com deficiência, pelo menos no que se refere à sua sede. Essa afirmação tem como suporte o fato de que a instituição conta com um setor responsável pelo recebimento e acompanhamento dos alunos com deficiência ali matriculados. Contudo, ao analisar isoladamente o CAC, objeto de estudo dessa pesquisa, a realidade constatada é um pouco diferente, no sentido de esta se mostrar deficitária em relação a ações e políticas institucionais que tenham sido implementadas visando o atendimento às especificidades de alunos com deficiência nos *campi* do interior do Estado.

No CAC não foram constatadas ações que o colocassem como instituição preocupada com seus alunos com deficiência, exceto pelas ações de alguns poucos professores, técnicos administrativos e outras classes de servidores, preocupados com a questão da inclusão. Ações decorrentes de políticas de qualquer natureza, mas implantadas, institucionalmente, são observadas no processo seletivo e em alguns poucos recursos de acessibilidade, instalados nos diversos prédios existentes, tais como banheiros adaptados, portas largas, elevadores, entre outros elementos. Alguns problemas encontrados podem ser considerados como atos de

negligência administrativa, facilmente solucionáveis, como por exemplo, o caso da porta do bloco de laboratórios que passou a permanecer aberta. São questões de respeito e cidadania, de direito de cidadão. No entanto, banheiros adaptados permanecem intransitáveis, como demonstração de desrespeito a todas as pessoas e não apenas aos alunos com deficiência. Ainda que o referido *Campus* seja um verdadeiro “canteiro de obras” há vários anos (desde que foi implantado o programa de expansão das IFES), tais situações poderiam ser evitadas.

Problemas também são percebidos ao caminhar pelas rotas, aqui analisadas. Foram escolhidas as rotas mais fáceis, mas ainda assim são difíceis de serem transpostas. Um discente cadeirante, ou um discente com cegueira, enfrentam grandes dificuldades para transitarem pelos caminhos ali dentro. O conceito de acessibilidade traz que as edificações, os espaços, devem possibilitar que qualquer pessoa se locomova com “autonomia”, ou seja, sozinho. Isso nem sempre acontece no CAC em relação a um aluno com deficiência, uma vez que nem o aluno com cegueira, nem o aluno cadeirante conseguiriam tal proeza. Alguns percursos, em dias chuvosos, por exemplo, a dificuldade para transpor é geral.

Pelas dificuldades observadas ao longo da pesquisa, a criação de um setor, ou uma coordenação de assuntos inclusivos, ou de acessibilidade, poderia elevar o nível de atendimento às demandas da inclusão no *campus* estudado.

Após a conclusão de estudos sobre acessibilidade em uma universidade do interior de São Paulo, Manzini (2005) sugeriu à direção da mesma que fosse composta “[...] uma comissão permanente de acessibilidade para que o assunto pudesse permanecer em pauta”. O autor elencou alguns procedimentos relevantes a serem considerados na implementação de mudanças ambientais a serem realizadas ali, e que, nesse momento, são aproveitadas como sugestão para os gestores do CAC.

Segundo o autor, “[...] o ponto de vista do aluno com deficiência [...]” deve ser considerado, bem como, as “[...] normas técnicas [...]”, mas “[...] principalmente, verificar a execução da obra” (MANZINI, 2005, p. 34). O autor considerou também a necessidade de sensibilizar os gestores para essas questões que estão emergindo e “[...] lembrar que pequenas mudanças podem gerar grandes benefícios.” (MANZINI, 2005, p. 34).

A falta de sensibilidade verificada na instituição de um modo geral, ao lado da falta de apoio técnico especializado e de recursos financeiros específicos para a inclusão, tem sido constante. O uso inadequado dos banheiros adaptados, bem como o uso indiscriminado das vagas reservadas para pessoas com deficiência e a dificuldade de resolver demandas internas, isoladas, tudo isso poderia ter um encaminhamento satisfatório, se houvesse pessoas

especializadas, sensibilizadas, engajadas na temática e à frente dessas ações.

Durante o trabalho de coleta de dados, diversas situações demonstraram a necessidade de se dar mais atenção ao processo inclusivo: são alunos com deficiência, que não se adaptam a determinado curso ou disciplina, ou que não aceitam sua deficiência; que apresentam dificuldades com as questões burocráticas e acadêmicas; que carecem de recursos especiais para determinadas aulas e/ou atividades; são usuários da instituição, que em visita à mesma, passam por situações constrangedoras, desnecessariamente. Essas situações chegavam naturalmente até o meu conhecimento, durante a coleta de dados, e, na maioria das situações, bastava um pouco de sensibilidade para solucioná-las a contento.

Como parte das ações na busca por uma instituição inclusiva, no sentido literal da palavra, entendo ser de muita relevância que, no início de cada ano letivo, os cursos fossem informados, logo após a matrícula dos calouros, quem são seus alunos com deficiência, quais se declararam com deficiência e solicitaram ajuda no vestibular, e quais gostariam, sim, de ter um acompanhamento especial durante toda sua permanência na instituição. Uma vez que a UFG passe a ter essa informação em seu sistema de gerenciamento de matrículas, o que não seria uma atividade exaustiva, ela poderia dar prosseguimento ao processo de inclusão iniciado antes do processo seletivo. Como disse um coordenador entrevistado, apenas no final do curso ele percebeu que o discente possuía uma deficiência e poderia ter recebido algum tipo de apoio, conforme se observa no discurso abaixo,

[...] não sabíamos da deficiência [...] já está concluindo o curso, [...] não se beneficiou, por ignorância do departamento, [...] não se beneficiou de um monitor, de um leitor, enfim, de uma pessoa que poderia, às expensas da universidade, ter acompanhado [...] em todo seu trajeto. (C-Vitor)

Esse coordenador atribuiu a si próprio o prejuízo porventura obtido pelo discente, que não recebeu atendimento especial conforme suas necessidades. Aqui deixo registradas minhas considerações acerca do desconhecimento, por parte do próprio aluno com deficiência, das prerrogativas a que ele tem direito, na condição de aluno com deficiência. Isso foi verificado nas entrevistas com os docentes, mas foi verificado também, que esse desconhecimento é multilateral na instituição. O aluno com deficiência necessita conhecer os seus direitos e se informar sobre eventuais ajudas a serem disponibilizadas pela universidade, embora esta devesse possuir um setor responsável por tais demandas, um setor ao qual esse aluno pudesse se dirigir, com confiança, como também, toda a comunidade acadêmica.

A criação de uma comissão permanente de acessibilidade, tal como sugerida por

Manzini (2005), seria um canal para o aluno com deficiência se relacionar com a universidade, e, não só solicitar os recursos dos quais ele necessita, mas, acima de tudo, “sugerir” adaptações e adequações a serem usufruídas por toda a comunidade universitária.

O que se constatou nesse estudo é que o crescimento do acesso de alunos com deficiência nas IES não garante a qualidade da oferta educacional a todos, ou seja, não garante a sua permanência com sucesso na universidade. Por ser um movimento novo, o ingresso de alunos com deficiência, ou os alunos com deficiência, não recebem atendimento diferenciado que atenda às especificidades decorrentes de suas deficiências.

Não há dúvida de que a Universidade cumpre a lei por meio dos editais de vestibulares, disponibilizando certos apoios e recursos aos candidatos com deficiência. No entanto, a partir da sua aprovação, os calouros, e, nos anos seguintes, já veteranos, não são acompanhados de forma a assegurar uma permanência com sucesso. O atendimento às recomendações do Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 1996, por ocasião dos processos seletivos, representa pouco frente às reais necessidades dos alunos com deficiência que começam a entrar na universidade.

Do ponto de vista do governo e dos avaliadores das IFES, as irregularidades são ignoradas (ou faz-se vista grossa), como se estivessem sendo atendidas as recomendações legais, mas basta andar pelo *Campus* para identificarmos situações de precariedade, de improvisação. O *Campus* recebe alunos com visão subnormal ou baixa visão e não tenho conhecimento de que a UFG disponibiliza a esses alunos uma lupa, por exemplo. As necessidades dos alunos com deficiência, matriculados no CAC, vão sendo atendidas à medida que vão surgindo na comunidade acadêmica, num movimento contínuo de improvisação.

O Núcleo de Acessibilidade atende de forma precária, uma vez que dispõe de poucos servidores, não tendo condições de atender, satisfatoriamente e a tempo, toda a instituição. Por mais que tenham disposição para atender a todos os alunos, é impossível atendê-los satisfatoriamente, com qualidade. Um único caso pode demandar diversos dias de trabalho para que tenha suas especificidades atendidas. O mesmo caso pode demandar reunião com um Pró-Reitor; em seguida, não sendo solucionado, pode ser encaminhado ao Reitor; e, ainda, na sequência, pode demandar audiência com o Ministério Público. A falta de clareza observada nos procedimentos legais, ou mesmo a sua indefinição resulta em desgaste e perda de tempo para o aluno. A falta de servidores administrativos também é agravante para a materialização da inclusão. A inclusão não se faz desse modo. Ela deve ser feita a partir da disposição de

toda a comunidade acadêmica. Para além do acesso à universidade, o aluno com deficiência precisa de professores especializados, de atendimento diferenciado, de uma disposição que atenda às suas necessidades. A falta desses professores e desse atendimento diferenciado dificulta tanto a permanência do aluno no curso de graduação, quanto o seu aprendizado com qualidade. Abrir as portas da universidade para a inclusão de alunos com deficiência significa, também, mudar o seu olhar sobre este aluno, mudar a prática do professor em sala de aula.

Atualmente, o total de alunos com deficiência na universidade representa um número relativamente pequeno frente ao total de alunos que são aprovados nos cursos de graduação, o que pode significar que a atenção a eles dispensada necessita de novos posicionamentos dos gestores, dos professores, pesquisadores, de toda a comunidade acadêmica. Eles são poucos (numericamente), mas possuem os mesmos direitos que os demais alunos.

Assim, diante dos fatos aqui analisados, é preciso considerar a importância dessa pesquisa para o CAC, para a UFG, para o Programa de Mestrado em Educação e para os alunos com deficiência matriculados em um curso do CAC, pois, a partir desse estudo, eles saberão que há muito a se fazer para que a inclusão se efetive como é preciso, mas, saberão, também, que existem pessoas na instituição comprometidas com a educação e dispostas a apoiá-los no que for preciso. A pesquisa é importante, também, para o Estado de Goiás, uma vez que a UFG recebe alunos de todas as regiões goianas e outras universidades goianas poderão se servir, igualmente, dos ensinamentos que ela apresentou.

O presente estudo é igualmente importante para aqueles alunos com deficiência, que ainda não são alunos do CAC (nem da UFG), mas são postulantes a uma vaga na instituição, pois eles saberão que esta Universidade está se preparando para recebê-los da maneira como eles têm direito.

Sintetizando minhas observações, peço licença aos alunos com deficiência para encerrar estas considerações finais com um trecho do discurso de uma aluna com deficiência, proferido durante um evento realizado no CAC, a respeito do que eles (os alunos com deficiência) querem e precisam: “[...] querem ver os direitos respeitados, e, que eles não fiquem somente no papel<sup>40</sup>”.

---

<sup>40</sup> DUARTE, A. P. M. Trecho de discurso proferido durante o I Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado no Campus Catalão/UFG em novembro de 2012.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **A extensão universitária: uma terceira função**. 1991. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000039715>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena/MG: Eduemg, 2012. Disponível em: <[pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac](http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac)>. Acesso em: 01 mar. 2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sociedade X Deficiência. **Revista Integração**, MEC/SEF, Abr./Mai./Jun., 1992. Disponível em: <<http://girassol-do-campo/artigos.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Corpo Desviante/Olhar Perplexo. **Psicologia**, USP, S. Paulo, 5(1/2), p.245-268, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34500/37238>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998. Disponível em: <<http://www5.usp.br/?s=ligia%20assump%E7%E3o%20do%20amaral&busca=g>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: jun. 2004. Versão corrigida 30.12.2005.

AUDI, Eloisa Mazzini Miranda. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Resumo. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes/>>. Acesso em: 05 out. 2013.

AUDI, Eloisa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. Avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental: um estudo para validação de um protocolo. In: **Reunião Anual da SBPC**, 57. Fortaleza/CE, 2005. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_844.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_844.html)>. Acesso em: 05 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da

metodologia para elaboração de um protocolo. **Arquitextos**, São Paulo. Online, v. 81, 2007. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/274>. Acesso em: 24 out.2013.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Ano II, n. 2, p. 91-106, Barbacena/MG., jun. 2009. Disponível em: [www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/download/13/41](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/download/13/41). Acesso em: 04 nov. 2013.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONHECIMENTO LOCAL E CONHECIMENTO UNIVERSAL. Curitiba: PUC-PR, 2004. **Anais...** v. I. Disponível em: <http://www.proinesp.ufrgs.br/files/palestras/palestraclaudio.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Codex/Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Decreto nº. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 06 abr.1911. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=42961&norma=58698>. Acesso em: 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530/1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, mar. 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 18 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68908-13-julho-1971-411394-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02, de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. **Portal MEC**, Brasília, DF, 24 fev.1981. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_81.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf). Acesso: em 10 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. Lei 7.853 de 24/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2013

\_\_\_\_\_. Portaria N.º 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 28 dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Aviso circular nº 277/MEC/GM**. Brasília: mai/1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria 1.120, de 16 de julho de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 jul. 1999b, Seção 1, p. 23. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=19/07/1999&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=140>>. Acesso em: 03 jun. 2013

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 3 dez. 1999c, Seção 1, p.20-21. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=03/12/1999>>. Acesso em: 27 set. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais**: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações gerais e marcos legais. Organização e Coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Portal MEC**. Brasília: set. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2013

BRASIL. Portaria 2.941, de 17 de dezembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 21 dez. 2001c. Seção 1, p. 43. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=43&data=21/12/2001>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 10 jul. 2001d. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=10/07/2001&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=108>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria 391, de 07 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 13 fev. 2002. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=13/02/2002&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=120>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 3.284, de 07 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 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 11/03/2013.

\_\_\_\_\_. Edital nº 2, de 16 de setembro de 2005. Convoca as Instituições Federais de Ensino Superior-IFES a apresentar programas e projetos para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 17 mai. 2005a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005>>. Acesso: em 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 2005b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília/ DF, 10 mai. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Edital nº 8, de 3 de junho de 2006. Convoca as Instituições Federais de Ensino Superior-IFES a apresentarem projetos para promover o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 4 jul. 2006b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=30&data=04/07/2006>>. Acesso em: 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 28 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Edital nº 3 de 26 de abril de 2007. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, da lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006, da instrução Normativa nº 01, de 15 de janeiro de 1997 da Secretaria do Tesouro Nacional e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 6 de junho de 2007b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=06/06/2007&jornal=3&pagina=31&totalArquivos=132>>. Acesso: em 11 set 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007c. Seção 1, p. 39-40. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=13/12/2007>. Acesso em: 03 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!** Período 2003 a 2006. Publicado [2007?]a. 103 p.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: R. Educ. Esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17 (jan./jun. 2008). Edição Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Edital. Seleção de Propostas. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, da lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006, da instrução Normativa nº 01, de 15 de janeiro de 1997 da Secretaria do Tesouro Nacional e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 5 de maio de 2008b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Edital nº 5, de 31 de julho de 2009. Convoca as Instituições Públicas de Ensino Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, do

Decreto nº 6.170/2007, da Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, da Portaria Interministerial nº 127/2008 e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 3ago. 2009. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BRASIL. Portaria SEDH n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Disponível em: <[http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade/Portaria\\_n\\_2.pdf/view](http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade/Portaria_n_2.pdf/view)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico**: censo da educação superior de 2009. INEP/MEC, Brasília: 2010b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Edital nº 8, de 06 de julho de 2010. Convoca Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, do Decreto nº 6.170/2007, da Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, da Portaria Interministerial nº 127/2008 e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2010c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817)>. Acesso em 10 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco**. Parte I. Brasília/DF, mar. 2012b. Disponível em: <<http://www.santacruz.br/v4/download/arquivos-avaliadores/DocumentoOrientador-ParteI.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu–2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CAPRA, Fritjot. **O Ponto de mutação**. Tradução Álvaro Cabral. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, SP, 2011.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.10, n.3, 2004, p.321-336. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2012.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. Disponível em: <<http://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/cidade-universitária>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas/MG, 5 outubro 2003. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.16).

CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/correa\\_pm\\_me\\_mar.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/correa_pm_me_mar.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2 p.213-230, Abr.-Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a04.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

CORREIA, Gilka Borges; MOREIRA, Laura Ceretta. Transformando “nós em laços”: percalços e vicissitudes da inclusão na Universidade Federal do Paraná. In: 16º COLE. **Anais...**, v.01. p. 01-10. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_05.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 13 ago./2013.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

\_\_\_\_\_. A Desoficialização do Ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**,

Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em:  
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinícius da Cunha; Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, núm. 24, [online], UFPR, 2004. Disponível em:  
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155017717012>>. Acesso: em 20 abr. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

FERRARI, Marian Avila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Universidade de São Paulo, 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 – (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor), p. 39 – 62.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 80p. – (Série Pesquisa; v.6).

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2 ed. Porto Alegre/RS: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 221-228.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Perspec.** São Paulo, vol.14, no.2, p. 3-11, Apr./June 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. A Qualidade na Educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6, 2009, São Luís/MA. **Anais...** Online. Disponível em:  
<<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>. Acesso em 07 fev. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: um modelo de gestão para a educação especial na educação básica. In: ANPED SUL, 5, 2004, Curitiba/PR. **Anais...**

Disponível em:

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08\\_45\\_53\\_POLITICA\\_S\\_PUBLICAS\\_DE\\_INCLUSAO\\_UM\\_MODELO\\_DE\\_GESTAO\\_PARA\\_A\\_ED.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08_45_53_POLITICA_S_PUBLICAS_DE_INCLUSAO_UM_MODELO_DE_GESTAO_PARA_A_ED.pdf)>.

Acesso em: 21 ago. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo : Atlas, 2008.

Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/12618/Livro\\_Antonio\\_Carlos\\_Gil.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/12618/Livro_Antonio_Carlos_Gil.pdf)>.

Acesso em: 09 out. 2013.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão** – Revista da Educação Especial, v. 1, n.1, p. 35-39, Brasília/DF, 2005.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP., 2011.

\_\_\_\_\_. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 out. 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012a.

\_\_\_\_\_. Edital nº 3, de 24 de maio de 2012. **Exame Nacional do Ensino Médio** – ENEM 2012b. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf)>.

Acesso em: 18 abr. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, [2012 ou 2013]. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 18 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2011** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Primeiros Resultados** – Censo da Educação Superior 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília/DF, 2013b. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-assado?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-assado?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome)>. Acesso em: 18 set. 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 37-49; Número Especial 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a04.pdf>>. Acesso em: 21 ago.

2013.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. **Políticas de Ensino na América Latina**: Uma análise comparada. Documento de Trabalho 1/94. São Paulo, USP, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1994, 47 pp. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9401.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2013.

LEITE, Flávia Piva Almeida. A promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência: a observância das normas e do desenho universal. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 93, out 2011. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10604&revista\\_caderno=9](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10604&revista_caderno=9)>. Acesso em: 21 out. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduei, 2003, p. 11-25. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, dezembro, 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, p. 31-36. Disponível em: <[http://www.grupos.com.br/group/poseducacao\\_ta2013/Messages.html?action=download&year=13&month=3&id=1363784547919620&attach=manzini%202005%20acessibilidade.pdf](http://www.grupos.com.br/group/poseducacao_ta2013/Messages.html?action=download&year=13&month=3&id=1363784547919620&attach=manzini%202005%20acessibilidade.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções, Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/100/artigo233361-1.asp>>. Acesso em: 18 out. 2013.

MAZZONI, José Rafael. **Universidade Brasileira**: o primeiro ciclo em questão. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 18, n.19, p. 42-44, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., p. 387-405, 2006.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo

Lula. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 179-198, 2006.

MORAES, Cláudia Coelho de. Autismo na idade adulta. **Revista Autismo – informação gerando ação**. Atibaia/SP, ano 2., n.2, p.26-27, abr. 2012. Disponível em:<<http://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo002.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta. **A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade – limites e possibilidades**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao\\_Especial/Trabalho/12\\_22\\_51\\_A\\_INCLUSAO\\_DO\\_ALUNO\\_COM\\_NECESIDADES\\_EDUCATIVAS\\_ESPECIAIS\\_NA\\_UNIVERSIDADE\\_\\_LIMITES\\_E\\_POSSIBILIDADES\\_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_Especial/Trabalho/12_22_51_A_INCLUSAO_DO_ALUNO_COM_NECESIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_NA_UNIVERSIDADE__LIMITES_E_POSSIBILIDADES_(1).pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Universidade e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais ...**, 2005.

\_\_\_\_\_. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa.; VICTOR, Sonia Lopes. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set.. 2011. Editora UFPR.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 – (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor), p.11 - 37.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na Educação Superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88.

OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. **Economia Solidária e Conjuntura Neoliberal**: desafios para as políticas públicas no Brasil. Curitiba, PR: 2005. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/1268/DissertLucianaVNO.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas, **Assembleia Geral das Nações Unidas**, Paris, 10 dez. 1948. Disponível em:

<[http://unicrio.org.br/img/DeclU\\_D\\_HumanosVersoInternet.pdf](http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2013.

PARÁ. **100 anos:** veja a história do vestibular no Brasil e no Pará. Pará, 30 dez. 2011. Disponível em: <<http://vestibularnopara.com.br/100-anos-veja-a-historia-do-vestibular-no-brasil-e-no-para/>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

PAULINO, Vanessa Cristina; CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove Escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica** da FFC, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/160/147>>. Acesso em: 21 out. 2013

PLATZER, Maria Betanea. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. 2008 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, CAXAMBU. **Educação não é privilégio**, 2000. p. 175. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência numa instituição de ensino superior In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/229.htm#>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; ALMEIDA, Dulce Barros; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. A experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFG como espaço de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. In: SENABRILLE, 7, **Bibliotecas: espaços acessíveis a múltiplos usuários**, UNICAMP, Campinas/SP, 27 a 30 de novembro de 2011.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas e ações para acesso e permanência de alunos com deficiência em instituições de Ensino Superior brasileiras e portuguesas**. 2013. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2013.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os Fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: <[http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Inclusiva.pdf](http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria José da. **A história do *Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás***: 1983-2002. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade nas instituições públicas do estado do Paraná**. 2008. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2008.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da; BONATTO, Selmo José. Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do Paraná. In: PEIXE, Blênio César Severo; MÜLLER, Cláudia Cristina; HILGEMBERG, Cleise Maria de A. T.; MELATTI, Gerson Antonio; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor; MACHADO, Hilka Pelizza Vier; LUIZ, Sérgio. (Orgs.) **Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: Reflexões, Experiências e Contribuições**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Edunioeste: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Paraná, 2010 - vol. 2, p. 215-232.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005 -2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.

TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - **Educação**: manifestos, lutas e utopias, 25, 2002, Caxambu-MG.

\_\_\_\_\_. **Projeto Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. NEPEIN/Departamento de Educação, UFG-CAC/Coordenação de Graduação, Catalão/GO, 2011 (impresso).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal de Goiás. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº. 189**, de 07 de dezembro de 1983. Cria o *Campus Avançado de Catalão* e dá outras providências. Goiânia, GO, 1983.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2003, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução nº 06** de 20 de setembro de 2002. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia, GO, 2002.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Manual do Estudante de Graduação UFG 2003. Goiânia/GO, Gráfica UFG, 2003a.

Universidade Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2004, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto e Regimento Geral**. Goiânia, GO, s/editora, [2003?].

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Manual do Estudante UFG – Graduação 2004. Semestral. Goiânia/GO, Gráfica UFG, 2004a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2005, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2004b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Guia Acadêmico da Graduação UFG 2005. Goiânia/GO, Gráfica UFG, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão: Prestação de Contas à Comunidade Universitária (06/01/2002 a 05/01/2006)**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Gráfica UFG, 2005b.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2006, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2005c.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução nº 19** de 11 de novembro de 2005. Transforma o *Campus* Avançado de Catalão, criado pela Resolução CEPEC nº 189 de 07/12/1983 em *Campus* Catalão da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2005d.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Seleção. Processo Seletivo Especial 2006 – Catalão e Jataí, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2006a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2007, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2006b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Guia do Estudante Graduação 2007. Semestral. Goiânia/GO, 2007a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2008, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2007b.

\_\_\_\_\_. **REUNI**. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás (2008-2012). Goiânia/GO: Centro Editorial e Gráfico, novembro de 2007c.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução nº 23/2007** de 23 de novembro de 2007. Aprova o Regimento do *Campus* Catalão da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2007d.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Guia do Estudante Graduação 2008. Semestral. Goiânia/GO, 2008a

\_\_\_\_\_. **Relatório de Auto-Avaliação Institucional da UFG: 2006-2008**. AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* (Orgs.). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, 2008b, 72p.

Universidade Federal de Goiás. Conselho Universitário. **Resolução nº 29** de 1 de agosto de 2008. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, GO, 2008c.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2009-1, Manual do Candidato. Tudo o que você precisa saber sobre o Processo Seletivo da UFG. Goiânia, GO, 2008d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Guia do Estudante Graduação 2009. Semestral. Goiânia/GO, 2009a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2010-1, Ensino Público de Qualidade, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2009b.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Guia do Estudante Graduação 2010. Semestral. Goiânia/GO, 2010a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2011-1, Ensino público, acessível e de qualidade, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2010b.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução nº 20** de 13 de novembro de 2010. Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras para candidatos surdos. Goiânia, GO, 2010b.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Guia do Estudante Graduação 2011. Semestral. Goiânia/GO, 2011a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2012-1, Ensino público e de qualidade, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2011b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Centro de Seleção. Processo Seletivo 2013-1, Ensino público e de qualidade, Manual do Candidato. Goiânia, GO, 2012a.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução nº 1122 de 09 de novembro de 2012. Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia, GO, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A UFG.** História. Disponível em:

<[http://www.ufg.br/page.php?menu\\_id=110&pos=esq](http://www.ufg.br/page.php?menu_id=110&pos=esq)>. Acesso em: 10/12/2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:** acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: 7 a 10 jun. 1994a. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 10 jun. 1994b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. UNESCO, Paris: 09 out 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 17 mai. /2013.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

## APÊNDICES

## Apêndice 1 – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

(Coordenadores de Cursos/Chefes de Departamentos - *Campus* Catalão/UFG)

Título do Projeto: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UFG/*CAMPUS* CATALÃO – INGRESSO E PERMANÊNCIA

Objetivo: Analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior - *Campus* Catalão/UFG, no que se refere ao acesso e a permanência dos mesmos em cursos de graduação –modalidade presencial.

Pesquisadora Responsável: Mestranda Tânia Maria Tartuci – Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Profª Drª Maria Marta Lopes Flores

- 
- 1 – No curso em que você é o coordenador tem algum aluno com deficiência?
  - 2 – Em que ano ele ingressou? Qual o nome dele? E o período em que está matriculado?
  - 3 – Qual a deficiência dele?
  - 4 - No processo seletivo ele entrou como aluno com deficiência?
  - 5 - O aluno usa algum recurso especial nas aulas/provas? Possui monitor/tutor?
  - 6 - Você se atualizou a fim de receber/trabalhar com alunos com deficiência, participou de alguma ação nesse sentido?
  - 7 - Mais alguma consideração que você queira acrescentar sobre esse assunto?

**Apêndice 2 - Roteiro para Entrevista Semiestruturada**  
(Coordenador do Núcleo de Acessibilidade - UFG/sede)

Título do Projeto: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UFG/CAMPUS CATALÃO – INGRESSO E PERMANÊNCIA

Objetivo: Analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior – *Campus Catalão/UFG*, no que se refere ao acesso e permanência dos mesmos em cursos de graduação – modalidade presencial.

Pesquisadora Responsável: Mestranda Tânia Maria Tartuci – Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marta Lopes Flores

---

1 – Nome da Equipe: formação profissional referente aos conhecimentos para atuar com alunos com deficiência.

2 – A criação do Núcleo de Acessibilidade surgiu em decorrência da legislação ou surgiu a partir de pesquisadores da área que perceberam a demanda da instituição?

3 - As atividades do Núcleo de Acessibilidade estão organizadas de forma a atender aos *campi* fora de sede, mais especificamente ao CAC? De que maneira?

4 - Como os alunos com deficiência tem informação sobre as ações de acessibilidade desenvolvidas pela UFG, eles mesmos lhes procuram, vocês entram em contato? Tem mais alguma coisa que você queira falar?

5 - O que é oferecido pelo Núcleo para garantir a permanência do aluno, com as deficiências: física, cegueira e/ou baixa visão, surdez e/ou deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência múltipla?

6 - Antes da implantação do Núcleo a UFG desenvolvia ações voltadas à inclusão?

7 – Existem fontes de financiamento voltadas a inclusão?

8 - Existe uma política interna de acessibilidade, visando o acesso e a permanência, ou são somente ações, programas, projetos isolados?

9 - Do ponto de vista institucional, quais os avanços e as dificuldades da inclusão na UFG?

10 – O Núcleo de Acessibilidade tem um mapeamento de quantos cursos de graduação oferecem alguma disciplina que trata das questões relacionadas às pessoas com deficiência?

11 - O Núcleo de Acessibilidade tem conhecimento de algum movimento de alunos com deficiência, voltado à inclusão?

### Apêndice 3 – Modelo de Protocolo de Acessibilidade Física

#### PROTOCOLO DE ACESSIBILIDADE FÍSICA APLICADO NA UFG – CAMPUS CATALÃO EM OUTUBRO/2013

Elementos arquitetônicos	Rota 1	Rota 2	Rota 3	Rota 4	Rota 5
I - Área externa (do início da rota percorrendo toda a sua extensão)					
1. Caminhos, calçadas, corredores ou trajetos (que interligam os espaços escolares) com:					
a) Piso antiderrapante	( )	( )	( )	( )	( )
b) Piso áspero	( )	( )	( )	( )	( )
c) Terra batida	( )	( )	( )	( )	( )
d) Grama	( )	( )	( )	( )	( )
e) Piso liso	( )	( )	( )	( )	( )
f) Paralelepípedo	( )	( )	( )	( )	( )
2. Indicar se a área de circulação externa é construída para circulação de pedestres (com passeios, calçadas, faixas de travessia, entre outros):					
a) Em todo o caminho	( )	( )	( )	( )	( )
b) Em algumas partes do caminho	( )	( )	( )	( )	( )
c) Em nenhuma parte do caminho	( )	( )	( )	( )	( )
d) Os caminhos não são feitos ao ar livre	( )	( )	( )	( )	( )
3. Indicar se os caminhos, as calçadas, os corredores, ou trajetos (que interligam os espaços escolares) são constituídos por linhas guia, ou seja, algum elemento natural ou edificado que possa ser utilizado como guia de balizamento para os alunos com deficiência visual, os quais utilizam bengala para se locomover:					
a) Em todo o caminho	( )	( )	( )	( )	( )
b) Em algumas partes do caminho	( )	( )	( )	( )	( )
c) Em nenhuma parte do caminho	( )	( )	( )	( )	( )

<p>4. Indicar se os caminhos, as calçadas, os corredores, ou os trajetos (que interligam os espaços escolares) possuem:</p> <p>a) Árvores protegidas por algum tipo de suporte ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>b) A rota não é constituída por árvores ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>c) Lixeiras reservadas em um local propício ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>d) A rota não é constituída por lixeiras ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>e) Postes de luz constituídos por suportes de proteção ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>f) A rota não é constituída por postes de luz ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>g) Buracos ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>h) Blocos de concreto, pedaços de árvores, ou outras formas de obstáculos ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>i) Tapetes ou capachos</p> <p style="padding-left: 20px;">Inexistente ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p style="padding-left: 20px;">Não sobressalente ao piso ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p style="padding-left: 20px;">Sobressalente ao piso, com altura igual ou inferior a 5 mm ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p style="padding-left: 20px;">Sobressalente ao piso, com altura superior a 5 mm ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>j) Valetas de água:</p> <p style="padding-left: 20px;">Não possuem valetas ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p style="padding-left: 20px;">As valetas são cobertas por grade ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p style="padding-left: 20px;">As valetas não são cobertas por grade ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p>					
<p>5. Os caminhos, as calçadas, os corredores ou os trajetos externos (que interligam os espaços da rota) possuem larguras:</p> <p>a) Maiores que 1,50 m ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>b) Entre 1,20 m e 1,50 m ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p> <p>c) Menores que 1,20 m ( ) ( ) ( ) ( ) ( )</p>					
<p>6. Indicar se a rota possui mudanças de níveis. OBS.: caso tenha assinalado a pergunta anterior, essas mudanças de níveis ocorrem por meio de:</p> <p>a) Rampas com:</p>	( )	( )	( )	( )	( )

Corrimãos dos dois lados e com dois tipos de altura, um com 40 cm e outro com 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com dois tipos de altura, um com 40 cm e outro com 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos dos dois lados e com uma altura entre 40 cm e 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com uma altura entre 40 e 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos dos dois lados e com uma altura superior a 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com uma altura superior a 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Rampas sem corrimãos	( )	( )	( )	( )	( )
b)Escadas com:					
Corrimãos dos dois lados e com dois tipos de altura, um com 40 cm e outro com 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com dois tipos de altura, um com 40 cm e outro com 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos dos dois lados e com uma altura entre 40 cm e 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com uma altura entre 40 cm e 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos dos dois lados e com uma altura superior a 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Corrimãos de um lado e com uma altura superior a 65 cm	( )	( )	( )	( )	( )
Escadas sem corrimãos	( )	( )	( )	( )	( )
II - Prédio de destino da rota					
7. A porta de entrada do prédio possui a largura:					
Maior que 80 cm e sem desnível na soleira	( )	( )	( )	Não se aplica	( )
Maior que 80 cm e com desnível na soleira de até 3 cm	( )	( )	( )		( 1 )
Maior que 80 cm e com desnível na soleira maior que 3 cm	( )	( )	( )		( )
Menor que 80 cm e sem desnível na soleira	( )	( )	( )		( )
Menor que 80 cm e com desnível na soleira de até 3 cm	( )	( )	( )		( )
Menor que 80 cm e com desnível na soleira maior que 3 cm	( )	( )	( )		( )
8. Tipos de piso encontrados no saguão de entrada, salas de aula, salas de vídeo, laboratórios e banheiros:					
a) Piso antiderrapante	( )	( )	( )	( )	( )
b) Piso áspero	( )	( )	( )	( )	( )
c) Piso liso	( )	( )	( )	( )	( )

9. O acesso aos diversos pavimentos se dá por meio de:					
Em nível	( )	( )	( )	Não se aplica	( )
Elevador	( )	( )	( )		( )
Rampa	( )	( )	( )		( )
Escada	( )	( )	( )		( )
10. Caso o acesso aos diversos pavimentos seja por meio de escadas, quantos são os degraus de um pavimento a outro?	( )	( )	( )	Não se aplica	( )
11. As portas das salas de aulas possuem:					
a) Largura:					
Maior que 80 cm e sem desnível na soleira	( )	( )	Não se aplica	Não se aplica	( )
Maior que 80 cm e com desnível na soleira de até 3 cm	( )	( )			( )
Maior que 80 cm e com desnível na soleira maior que 3 cm	( )	( )			( )
Menor que 80 cm e sem desnível na soleira	( )	( )			( )
Menor que 80 cm e com desnível na soleira de até 3 cm	( )	( )			( )
Menor que 80 cm e com desnível na soleira maior que 3 cm	( )	( )			( )
b) Maçanetas:					
Sem maçanetas	( )	( )	Não se aplica	Não se aplica	( )
Tipo alavanca com altura entre 90cm e 1,10m	( )	( )			( )
Tipo alavanca com altura superior a 1,10m	( )	( )			( )
Outros tipos de maçaneta com altura entre 90cm e 1,10m	( )	( )			( )
Outros tipos de maçaneta com altura superior a 1,10m	( )	( )			( )
c) Na parte inferior, as portas são constituídas por revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas?	( )	( )	( )	( )	( )
12. O bebedouro possui, ao seu redor, piso:					
a) Antiderrapante	( )	( )	( )	( )	( )
b) Áspero	( )	( )	( )	( )	( )

c) Liso	( )	( )	( )	( )	( )
13. O bebedouro possui:					
a) Dupla altura de torneira, com base recuada e com barras de apoio junto ao equipamento ou fixadas na parede	( )	( )	( )	( )	( )
b) Dupla altura de torneira, com base recuada e sem barras de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
c) Dupla altura de torneira, sem base recuada e sem barras de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
d) Torneira com altura única, com base recuada e com barras de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
e) Torneira com altura única, com base recuada e sem barras de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
f) Torneira com altura única, sem base recuada e sem barras de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
14. Indicar se possui banheiro adaptado para os alunos					
Feminino	( )	( )	( )	( )	( )
Masculino	( )	( )	( )	( )	( )
Unisex	( )	( )	( )	( )	( )
15. Banheiro com piso:					
a) Antiderrapante	( )	( )	( )	( )	( )
b) Áspero	( )	( )	( )	( )	( )
c) Liso	( )	( )	( )	( )	( )

ANEXOS

## **Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

(Documento destinado aos professores coordenadores/chefes de departamento/diretores)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é TÂNIA MARIA TARTUCI, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é inclusão.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Tânia Maria Tartuci, no telefone 3441-2697 e Maria Marta Lopes Flores, no telefone 3441-5308. Em caso de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 62 3521-1075 ou 3521-1076.

### **INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA:**

- título: **INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA – INGRESSO E PERMANÊNCIA NO CAMPUS CATALÃO/UFG**

- justificativa, objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa;

Tendo em vista o crescimento do número de alunos com deficiência que concluem o ensino médio e se dirigem às Universidades em busca do sonho de cursar uma graduação, este projeto visa analisar as políticas de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, no que se refere ao acesso e à permanência dos mesmos. Através da análise de documentos e de entrevistas, as quais serão gravadas em áudio e vídeo, procurarei identificar as principais diretrizes que regulamentam a inclusão na UFG, descrever as políticas implementadas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na UFG/*Campus* Catalão e compreender os avanços e dificuldades da inclusão na UFG/*Campus* Catalão.

Enumeramos a seguir alguns pontos considerados importantes:

- a sua participação não trará desconforto e nem riscos aos alunos, nem a você próprio, mas, ao contrário poderá trazer benefícios a ambos, no sentido de entender os pontos positivos e negativos no processo de inclusão na universidade, e, atender melhor às necessidades desse alunado;

- caso os alunos e os professores coordenadores/chefes de departamento/diretores se recusem a participar, a pesquisa deverá ser realizada através da análise documental;

- a pesquisa será acompanhada através de apresentação de dados à comunidade científica;

- a sua participação na pesquisa não lhes dará o direito de pleitear indenização decorrente dessa participação;

- a sua participação na pesquisa é voluntária, não lhes dando direito a pleitear nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira;

- será garantido sigilo absoluto sobre os depoimentos, garantindo a privacidade quanto aos

dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

- os professores tem liberdade total de se recusarem a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo de suas atividades na universidade.

Nome e Assinatura do pesquisador

---

Tânia Maria Tartuci

Eu aceito participar do projeto acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido sobre o mesmo.

---

Participante da pesquisa